هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التّخطيط والسّياسة اللّغويّة

السنة السابعة - العدد الثالث عشر، (محرم ١٤٤٣هـ)، (أغسطس ٢٠٢١م)

الأبعاد الاجتماعية والسياسية للّغة العربيّة في إفريقيا

مقرّرات «الكفايات اللّغوية» في التّعليم الثانويّ بالمملكة:
توصيفُ المَتْنِ وسُبُلُ تَحْسِينه في ضوء الدّرس اللسانيّ

التخطيط اللغوي:المقاربة الموجهة إلى النشاط وتعليم
اللغات الأجنبية بالمغرب
السنة الأولى نموذجًا

التخطيط اللغوي ومَعيَرة اللغات المتعددة التنويعات:
حالة اللغة الأمازيغية في المغرب

عرض كتاب : العدالة اللغوية لأوروبا والعالم

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التّخطيط والسّياسة اللّغوية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

رئيس التحرير
أ.د. محمود إسماعيل صالح

مدير التحرير
أ.د. محمود بن عبد الله المحمود

هيئة التحرير:
أ.د. صالح بن حمد السحيباني
د. أمل عبد الله الراشد

منسق التحرير
أ. محمد مفلح الشهراني

الهيئة الاستشارية
أ.د. إبراهيم بن سليمان الشمسان
أ.د. سعد بن عبد الرحمن البازعي
أ.د. سليمان بن إبراهيم العايد
أ.د. صالح بلعيد
أ.د. عبد السلام بن عبد السلام المسدي
أ.د. عز الدين بن محمد مجدوب
أ.د. محمد خضر عريف
أ.د. محمد خطابي

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

مجلة التخطيط والسياسة اللغوية
مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
السنة السابعة - العدد الثالث عشر،
(محرم ١٤٤٣هـ)، (أغسطس ٢٠٢١م)
(ردمد) : ١٦٥٨ - ٧٤١٣

لإسهاماتكم واستفساراتكم نسعد بتواصلكم من خلال:
البريد الإلكتروني لمجلة التخطيط والسياسة اللغوية
mtsl@kaica.org.sa
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩
٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
ناسوخ : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩
ص.ب. ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
المملكة العربية السعودية
www.kaica.org.sa

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

صفة المجلة:

هي مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

من أهداف المجلة:

- إثراء المحتوى العلمي العربي في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية.
- تنمية الثقافة والممارسة البحثية في مجال التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية وتشجيع المهتمين والمتخصصين للبحث والاهتمام بهذا المجال.
- التوعية بمستجدات تخصص التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية والتعريف بالإنتاج الأكاديمي المميز باللغات الأخرى.
- التعريف بالمبادرات والمراكز ذات العلاقة بالتخطيط اللغوي والسياسة اللغوية في العالم العربي خصوصا، ودول العالم المختلفة بوجه عام.

المجالات البحثية للمجلة:

ينطلق اهتمام المجلة بالدراسات والأبحاث المتعلقة بمجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث والدراسات للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة.
- أن يكون البحث أو الدراسة في أحد مجالات التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية بما في ذلك الدراسات المتعلقة بتخطيط الوضع اللغوي، وتخطيط الاكتساب اللغوي، وتخطيط البنية اللغوية، وتخطيط المكانة اللغوية، ودراسات التعريب، والتنوع والازدواج اللغوي، وتمكين اللغة وتنميتها ونشرها.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في كافة خطواته وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستخدمة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية APA .
- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٥٠٠٠ إلى ١٠,٠٠٠ كلمة.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثه في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة التخطيط والسياسة اللغوية والإشارة إليه.
- يمنح كل مشارك في المجلة مكافأة رمزية ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.

معامل تأثير المجلة:

١,٩٢(وفقا لمعامل التأثير العربي، التابع لاتحاد الجامعات العربية، للعام ٢٠٢٠). كما حصلت على ٠,١٥٧٩ (وفقا لمعامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي "أرسيف Arcif"، للعام ٢٠٢١).

كما ترحب المجلة بالاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط المتاحة في صفحة المجلة في موقع مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية:
www.kaica.org.sa

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المركز، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيًا
أو تداولها تجاريًا

محتويات العدد الثالث عشر

١٠
الأبعاد الاجتماعية والسياسية للّغة العربيّة في إفريقيا
د.هداية تاج الأصفياء البصري

٤٢
مقرّرات "الكفايات اللّغوية" في التّعليم الثانويّ بالمملكة:
توصيفُ المَتْنِ وسُبُلُ تَحْسِينِه في ضوء الدّرس اللسانيّ
أد. مختار درقاوي

٩٦
التخطيط اللغوي:المقاربة الموجهة إلى النشاط وتعليم اللغات الأجنبية بالمغرب
السنة الأولى نموذجًا
د. عبد الرحيم ناجح

١١٩
التخطيط اللغوي ومَعيَرة اللغات المتعددة التنويعات:
حالة اللغة الأمازيغية في المغرب
أ. فيصل متقي

١٤٩
عرض كتاب:
العدالة اللغوية لأوروبا والعالم
أ.د. محمد مازن جلال

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

يسعدنا أن نقدم في هذا العدد أربع دراسات ومراجعة لإحدى الأعمال المهمة في مجال التخطيط والسياسة اللغوية.

تحت عنوان «الأبعاد الاجتماعية والسياسية للغة العربية في إفريقيا»، تتحدث الباحثة هداية البصري عن أهمية اللغة العربية في إفريقيا ودورها عبر التاريخ في ازدهار المجتمعات الإفريقية لغويًّا واجتماعيًا وثقافيًا. وتناقش الباحثة سبل دعم اللغة العربية ومكانتها في إفريقيا في المجالات المختلفة «بإعادة بناء وجودها على أسس واستراتيجيات حديثة» تواكب التطور التقني في العصر الحديث. وتقول الباحثة من السودان: « اهتمت الدِّراسة بتحليل، وتفسير، وتشخيص التحديات والآفاق، وأوضحت تجذُّر تلك التحديات، وأسبابها المباشرة، وغير المباشرة، الّتي ظلّت تشكّل حاجزًا أمام آفاق نشر اللّغة العربيّة، وانتشارها في إفريقيا. فكان هدف الدِّراسة الكشف عنها لتشخيصها من خلال الوضع الراهن للّغة العربيّة في إفريقيا، مقارنة بماضيها للوقوف على أسباب ضعفها وانحسار وجودها الاجتماعي، والسياسي. بل وانعدامها في بعض الدّول الإفريقية على الرغم من حاجة الناس إلى تعلُم العربية...» ولأهمية التوصيات التي تقدمت بها الباحثة نوردها أدناه:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

« (١) العمل على إعادة الحرف العربي لوضعه جزءًا من المكوّن الثّقافي والاجتماعي للشّعوب الإفريقية. (٢) إعادة كتابة اللُّغات الإفريقية بالحرف العربي في ضوء سياسة لغويّة مبنية على تخطيط لغوي سليم. (٣) إجراء مسح لغوي شامل لأغراض إعداد برامج ومناهج للّغة العربيّة مخصصة لإفريقيا جنوب الصّحراء الكبرى. (٤) إجراء مسح شامل لحاجات أساتذة اللّغة العربيّة داخل إفريقيا من التّدريب المهني التّطويري وبالمداخل المتكاملة في التّدريس.

هناك دراستان في تعليم اللغة الوطنية واللغة الأجنبية في الدول العربية. وهما على هامش التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية. ولكنهما مرتبطان بالتخطيط والسياسة اللغوية بصورة أو بأخرى.

تتناول الدراسة الأولى مقررات «الكفاية اللغوية» في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بعنوان: «مقرّرات «الكفايات اللّغوية» في التّعليم الثانويّ بالمملكة: توصيفُ المَتْنِ وسُبُلُ تحْسِينِهِ في ضوء الدّرس اللسانّي » لمختار درقاوي من الجزائر، فيناقش فيه الباحث الجوانب المختلفة لهذه المقررات. أما الهدف من الدراسة: « فهو المشاركة في تقديم جملة من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في تحسين مقرّرات الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية بالمملكة من حيث الجانب النظري والجانب التطبيقي عن طريق استثمار جملة من مخرجات الدّرس اللسانيّ الحديث». ويذكر الباحث: « في هذا المساق نختصر الإشكال الذي نحن بصدد بحثه في سؤالين: ما واقع المقرّرات السبعة للكفايات اللغوية المعتمدة في المرحلة الثانويّة بالمملكة العربيّة السعوديّة؟ وما السبل اللسانية لتحسينها وتطويرها؟ ونجد في الدراسة تحليلًا لمقررات اللغة العربية في المرحلة المذكورة. قبل أن يقدم مقترحات لتحسينها. ويلخص لنا الباحث الموضوعات الأساس في المقررات السبعة، ثم يقدم بعض المقترحات لتطويرها، مثل: « ذِكْر وظائف اللغة بأسمائها كما أقرّها الدرس اللساني

الحديث... وتقديم جملة من وسائل شرح المعنى التي اعتمدها أصحاب المعجمات».

ويخلص إلى توصية تؤكد على ضرورة مقاربة الموضوع من زوايا لغوية وتربوية، حيث يقول: « ولا يتحقّق هذا الرهان إلا بالعمل الجادّ وبتضافر الجهود على تطوير الوسائل التربوية، وتحسين الموارد البشرية وتنميتها وتحفيزها على الانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وبالتالي نحقق الهدف المنشود ونساير التحولات التي تعرفها الأمم المتطوّرة ». كما أن الباحث يوصي: « بضرورة الجمع بين المقاربة بالكفايات في المجال التربوي وبين المقاربة النصية في المجال اللساني من حيث تشكيل الوعي العلمي وتطوير الفعل المدرسي وترسيخ القيم الحضارية والمبادئ الإسلامية، وبذلك تنتظم الأمور وتنضبط ».

في الدراسة الثانية، وتحت عنوان: « التخطيط اللغوي:المقاربة الموجهة إلى النشاط وتعليم اللغات الأجنبية بالمغرب السنة الأولى نموذجًا» يناقش عبدالرحيم ناجح من مراكش. فيذكر أن أهمية البحث تكمن في أنه يهدف «إلى رصد المقاربة الموجهة إلى النشاط من حيث أسسها النظرية، ومقتضيات تنزيلها في المنهاج الدراسي المغربي الخاص بتعليم اللغة الفرنسية لدى متعلمي السنة الأولى الابتدائية. وتكمن أهميته في كونه يميط اللثام عن الهنات والصعوبات التي وسمت تنزيله». وقد حاول البحث الاستفادة من منهج «المقاربة الموجهة للنشاط action-oriented research» الذي طبقه الأوربيون فيما يعرف بالإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات، حيث إنه «من أجل تطوير تمكن المتعلمين من اللغات الأجنبية، سيما اللغة الفرنسية، يقترح المنهاج الدراسي المغربي اعتماد المقاربة الموجهة إلى النشاط، ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي. وبناء على ذلك، يتوخى هذا البحث تسليط الضوء على بعض القضايا والإشكالات المتصلة بالجوانب النظرية، وكيفيات تنزيلها في البرامج الدراسية». وفي ضوء دراسة تحليلية لمنهج اللغة الفرنسية في السنة الأولى الابتدائية في البرنامج المغربي، يخلص الباحث إلى مجموعة من

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التوصيات، مثل مراعاة حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية، وضرورة مراعاة مستوى تعلم اللغات في اختيار المشاريع، وتحديد المهام والأنشطة، و« إيجاد تعالقات بين المشاريع المقترحة وتعليم اللغات وتعلمها ».

وفي بحث لـ فيصل متقي عن «التخطيط اللغوي ومعيرة اللغات المتعددة التنويعات: حالة اللغة الأمازيغية في المغرب» يعود بنا الباحث من المغرب إلى قضية سبق أن تعرضت لها المجلة من زوايا مختلفة، وهي قضية اللغة الأمازيغية في المغرب. ويناقش الكاتب مشكلة طالما تعرض لها المتخصصون في اللسانيات الاجتماعية، ألا وهي مشكلة تعريف مفهوم اللهجة واللغة، خاصة في حالة تعدد اللهجات لما يعتبر لغة واحدة في ضوء معايير لسانية واجتماعية وتواصلية. ويذكر أن دراسته «تقترح إطارًا أكثر تسامحًا مع التعدد اللغوي، عبر معيرةٍ لغويةٍ تدمج كل التنويعات وتأخُذ بعين الاعتبار الاختلافات الجهوية والمناطقية»، متخذًا في كل ذلك حالة اللغة الأمازيغية في المغرب. ويذكر أنه «يكمن الاختلاف بين المقاربة المتعددة التنويعات ونماذج الازدواجية اللغوية، في كون المقاربة المتعددة التنويعات ترفض التسلسلات الهرمية والتمييزات الوظيفية بين «اللغة» و «اللهجة»، وتعتمد كليًّا اعتراف الناطقين بأنهم يتحدثون نفس اللغة ضمن حدود متفق عليها بشكل متبادل، دون إعطاء امتياز لأي تنويعة إقليمية على حساب التنويعات الأخرى». بذلك أصبحت المقاربة المتعددة التنويعات أرضية للتخطيط اللغوي لعدد من اللغات، خاصة تلك التي تعرف وضعية مشابهة للسياق الذي أفرز هذه المقاربة، ومن ضمنها اللغة الأمازيغية. حيث عملنا من خلال دراستنا هذه، على إبراز أهم تجلياتها، التي تظهر صريحة أحيانًا، وضمنية في أحيان أخرى، وتتمثل إجمالًا؛ في الدسترة والاعتراف الرسمي بأمازيغية بصيغة المفرد، يتضمن اعترافًا بكل تنويعاتها مع العمل على حمايتها والانطلاق منها لبناء معيار لغوي موحد».

وتختم المجلة بعرض لكتاب يعالج قضية من قضايا العصر المهمة، ألا وهي الحقوق اللغوية للشعوب المختلفة إزاء هيمنة بعض اللغات على وسائل التواصل في العالم من جهة، والحاجة إلى لغة تواصل مشتركة (كاللغة الإنجليزية) من جهة أخرى، مما يمثل معضلة في تحقيق العدالة اللغوية على مستوى العالم. ويعرض لنا الباحث كتاب (العدالة اللغوية لأوربا والعالم) الذي صدر باللغة الإنجليزية في العام ٢٠١١.

ويذكر محمد مازن جلال في تعريفه بالكتاب المذكور أن مؤلف الكتاب فيليب باريس يرى أنه من «العدالة أن تكون هناك لغة مشتركة تصبح محلًّا للتفاهم والتواصل والفهم المشترك، غير أنه يرى أنه على الرغم مما يمثله ذلك من عدالة تواصلية يتوسل بها لتحقيق الديمقراطية، فإنه ينطوي على أنواع متعددة من الغبن واللاعدالة. يحاول الكتاب تبيين هذه القضية، وكيفية إصلاح ميزان العدالة اللغوية من وجهة نظره». وهي لاشك قضية شائكة تحتاج إلى الكثير من التأمل والدراسة، يكمن حلُّها في نظر المؤلف في التأكيد على ضرورة الاعتراف بأهمية التنوع اللغوي لكي نتجنب الجور اللغوي ونحقق العدالة اللغوية لشعوب العالم.

ونحن إذ نقدم هذه الباقة من الدراسات العلمية، يحدونا الأمل في أن يجد فيها القراء أفكارًا جديدة من زوايا متعددة، لعلها تكون حافزًا لهم للإسهام في هذا المجال الخصب، ميدان التخطيط والسياسة اللغوية.

رئيس التحرير

أ.د. محمود إسماعيل صالح

الأبعاد الاجتماعية والسياسية للّغة العربيّة في إفريقيا

د.هداية تاج الأصفياء البصري[1]

المستخلص

يرنو هذا البحث إلى اللّغة العربيّة بصفتها إحدى مكونات الهويّة في إفريقيا، ويبالي بإسهامها مُبكّرًا في وجود الامتزاج الآفروعربي. فقد أتاحت على مر الزمان فرصًا متجددةً لبناء امتدادات عميقة في الحياة الاجتماعية، والسّياسية بإفريقيا. إذ من خلالها ازدهرت المجتمعات الإفريقية. إضافة إلى تفاعلها المستمر مع اللّغات المحلية، وإكسابها كثيرًا من الألفاظ، والعبارات العربيّة المستخدمة في كل جوانب الحياة بما فيها من معارف، وخبرات، وتجارب، ومعايير أخلاقية واجتماعية. فكان أهم أهداف البحث هو الكشف عن سبل دعم وتطوير اللُّغة العربيّة اجتماعيًّا، وسياسيًّا، بإعادة بناء وجودها على أسس واستراتيجيات حديثة، تحمل مفاهيم تستجيب لتطلعات الأجيال الجديدة في هذا القرن الرقمي المستظل بتطوراته المتسارعة. اتخذ البحث منهجًا وصفيًّا لرصد الأبعاد الاجتماعية والسياسية لهذه اللُّغة، وتحليلها في ضوء ما بذلته الدّراسات السابقة، وممّا جاءت به التجارب. فتوصّل البحث إلى نتائج عديدة ، أهمها: أن اللّغة العربيّة أحدثت تقاربًا بين الشعوب العربيّة والإفريقية، بتأثيراتها البارزة في جميع أوجه الحياة بالقارة السمراء، خاصةً الاجتماعية والسياسية والثقافية. مثل بناء الهويّة، والحفاظ على الإرث الثّقافي والحضاري،

١- أستاذ مشارك، مدير معهد اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها بجامعة السُّودان المفتوحة.

والاجتماعي، وإثراء التنوّع العرقي، واللّغوي المميّز لإفريقيا. كما كان في تسجيلها للغات المحلية تأكيدًا لأصالتها في إفريقيا. عليه أوصى البحث بإعادة بناء علاقة اللُّغة العربيّة بإفريقيا، وتطويرها، وتغذية أواصرها لمصلحة الشعوب، وبما يعيد لها وجودها في الحياة بإفريقيا، ويحقق تطلعات جميع الشعوب في الحفاظ على إرثها الثّقافي، والحضاري؛ وهو ما يجيب على تساؤلات هذا البحث، ويؤكّد الحاجة إلى إحداث إطلالة جديدة لهذه اللّغة تقودها المكونات الأكاديمية، بدعم من المؤسسات السياسية في الدّول المعنية، لترتقي استراتيجياتها فتحقق أبعادًا اجتماعيةً، وسياسيةً تعانق تطلعات، وطموحات الشعوب الإفريقية المُحبَّة لها.

الكلمات المفتاحية:

الحرف العربي، نشر العربية، المجتمعات الإفريقية، الامتزاج الآفروعربي، بناء الهوية

مُقدّمة:

تُشكّل اللّغة العربيّة حاملًا ثقافيًّا للإرث الحضاري في إفريقيا بمكوّناته، وتنوُّعاته الاثنيّة، واللّغويّة، والبيئيّة. ذلك لأن اللّغة العربيّة قد ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بقضايا المجتمعات كافة داخل إفريقيا منذ أقدم العصور؛ خاصةً عند التقاء الشّعوب ببعضهم البعض إثراءً للإنسانية؛ حيث تفاعلت اللّغة العربيّة مع اللُّغات الإفريقية مُحْدثةً التّنوّع الآفروعربي الّذي أصبح مميِّزًا لكثير من الدّول في القارة السّمراء؛ إذا غُضّ النّظر عن ارتباط هذه اللّغة بالهويّة، والتّعليم، والثّقافة، والدّين، والحداثة في وقت نطمح فيه إلى تحقيق الهيمنة للّغة العربيّة في مساحات شاسعة من العالم. لا سيما وأنّها إحدى لغات الأُمم المتحدة في المحافل الرّسميّة. فالظن تبعًا للحكايات الشعبية بأن إفريقيا أم البشرية، يدعمه قول بعض العلماء أمثال دارون، كذلك آراء كثير من العلماء ونظرياتهم حول الموطن الأصلي للساميين. إذ يقول المستشرق (تيودور نولدكه) صاحب المذهب الإفريقي: «والقرابة الكائنة بين اللّغتين السامية والحامية تدعو إلى الاعتقاد بأن الموطن الأصلي للساميين كان في إفريقيا؛ لأنه من النادر أن الحاميين كان لهم موطن أصلي غير القارة السوداء» (نولدكه، ١٩٩٤: ٢٢). إضافة إلى ما ذكرته نور أسامة المتخصصة في الشأن الإفريقي (عبدالقادر، ٢٠٠٤: ٤٣): بأن إحدى النظريات تقول: عن أن أصل الساميين ومهدهم قد كان في القرن الإفريقي، اعتمادًا على العلاقات العريضة بين الساميين والحاميين. هذا القول يدعمه حقيقة ظهور اللّغة السامية في زمن نوح عليه السلام، حيث الطوفان اجتاح سكان الأرض، ولم ينج منه سوى نوح وأولاده الثلاثة: سام، وحام، ويافث، وما حمل معه في سفينته من كل زوجين. فقد ذكر جودة محمود الطحلاوي في هذا الصدد: «أن نوح هو الأب الثاني للأجناس البشرية، وعن أولاده الثلاثة تفرّعت السامية، والحامية، والآرية (اليافثية)» (الطحلاوي، ١٩٣٢: ٢٠). وفي هذا يقول محمد صالح شريف عسكري: «إنه

من خلال هذا التقسيم كان انتشار أبناء سام في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وأمّا أبناء حام فهم أصل المتحدثين باللّغات الإفريقية» (عسكري، ٢٠١٣: ٦٧). فيكون حضورًا هنا قول كيس فرستيغ: «بين اللّغات السامية، واللّغات الحامية علاقة جينية، كالمسافة بين الأقارب» (فرستيغ، ٢٠٠٣: ١٤). لذا وجدت العلاقة بين اللّغة العربيّة بوصفها لغة سامية، وبين بعض اللّغات الإفريقية الّتي تنتسب إلى السامية، والأخرى الحامية. إضافة إلى ما قال به كمال ربحي: «بأن اللّغات السامية تُطلق على جملة اللّغات الّتي كانت شائعة منذ أزمان بعيدة في آسيا وإفريقيا، وبعضها حيٌّ لايزال يتكلم به ملايين البشر، ويحمل كنوزًا غنية من الثقافة والأدب» (كمال، ١٩٦٣: ٣). فلا غرو في أن تكون اللّغة العربيّة حاليًّا اللّغة الرسميّة لعدد من الدّول في شمال إفريقيا، بل واختيارها لغةً رسميّةً لإحدى عشرة دولة، فهي لغة التعليم والإعلام والحياة العامة.

المشكلة:

تتبلور المشكلة في عنوان البحث، ويمكن التعبير عنها بسؤال رئيس، هو: ما هي الأبعاد الاجتماعية، والسياسية للّغة العربيّة في إفريقيا؟ ويتفرّع منه أسئلة أخرى، مثل: كيف يمكن أن تسهم الأبعاد الاجتماعية، والسياسية للّغة العربيّة في تأطير العلاقات العربيّة الإفريقية؟ وفيما يبدو عمق الأبعاد الاجتماعية، والسياسية للّغة العربيّة وتأثيراتها في علاقة العرب بالأفارقة؟ وهل من حاجة إلى اللّغة العربيّة، في إعادة بناء العلاقات العربيّة الإفريقية؟.

أسباب الاختيار:

١. الحرص على إبراز النقاط الّتي يمكن تطويرها لصالح العلاقات العربيّة الإفريقية.

٢. الاهتمام بإثراء البؤر المضيئة للأبعاد الاجتماعية، والسياسية الّتي خلدتها اللّغة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العربيّة في إفريقيا.

٣. الإسهام في تحريك مؤشرات الاهتمام باللغة العربيّة لإعادة نشرها، وانتشارها في إفريقيا.

الأهمية:

- تنبع من أهمية اللّغة العربيّة، وأبعادها الاجتماعية، والسياسية في إفريقيا، وإثرائها لصالح الشعوب.
- التركيز على الحقائق التاريخية في علاقة اللّغة العربيّة بإفريقيا، لإجلاء التآمر المستمر لإقصائها من حياة الأفارقة.
- التأكيد على ارتباط اللّغة العربيّة بالإرث الثقافي، والحضاري للشعوب الإفريقية.

الأهداف:

١. الكشف عن ماضي الأبعاد الاجتماعية، والسياسية للّغة العربيّة في إفريقيا، ومقاربتها بالحالة الراهنة، لبيان الحاجة الملحة لانحياز الأنظمة السياسية لمجد الآباء، والأجداد، وإرثهم الحضاري، والثقافي.

٢. التأكيد على أصالة اللّغة العربيّة في إفريقيا، والعمل على إعادتها لمكانتها الطبيعية وتطويرها.

٣. السعي لإيجاد خطط واستراتيجيات جديدة، تعيد اللّغة العربيّة إلى سالف عهدها، وتدعم توطينها في إفريقيا لمصلحة الشعوب الإفريقية، والعربيّة، وأجيالها القادمة.

الفوائد:

١. تسليط الضوء على العلاقات العربيّة الإفريقية في الماضي والحاضر؛ لإظهار مكانة

اللغة العربيّة في وجدان إنسان إفريقيا.

٢. تلبية الحاجة إلى اللّغة العربيّة في إعادة بناء العلاقات العربيّة الإفريقية، على نحو جديد خدمةً لمصالح الشعوب الإفريقية، والعربيّة، وأجيالها القادمة.

٣. إسهام اللّغة العربيّة في بلورة مشاعر الشعوب الإفريقية، باتجاه تكوين الهوية الذاتية الإفريقية.

المنهج:

يتَّبع البحث المنهجين التاريخي، والوصفي التحليلي لرصد الأبعاد الاجتماعية، والسياسية في ماضي وحاضر الشعوب الإفريقية. لإبراز مدى إسهام اللّغة العربيّة في بناء وجدان الإنسان الإفريقي، وتقوية العلاقة بين العرب والأفارقة، والانصهار الذي حدث بين الموروثات الثقافية، والحضارية.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

١/ **دراسة محمد أحمد المقداد**(٢٠٠٩): بعنوان واقع العلاقات العربيّة الإفريقية في ظل سياسات التنافس الدولي (١٩٩١ - ٢٠٠٦). الّتي نشرها في مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية.

قامت الدِّراسة بتشخيص واقع العلاقات، خاصة بعد انتهاء الحرب الباردة بهدف الوقوف على أبرز التحديات الّتي تواجه توثيق أواصر التعاون، ومناقشة الآليات، والأسس اللازمة لتفعيل التعاون العربي الإفريقي على الصعيدين الرسمي، وغير الرسمي؛ لا سيما وأن النفوذ الدولي وبخاصة الأوروبي، والأمريكي قد تزايد على القارة السمراء في المجالات العسكرية، والاقتصادية في وقت يتراجع فيه الوجود العربي بسبب

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

غياب مراجعة الاستراتيجيات العربيّة الموضوعة، ووضع الخطط المنظمة على مستوى التنظيم الرسمي ومؤسسات المجتمع المدني.

وقد افترضت الدِّراسة افتراضات عديدة، أبرزها: أن العلاقات العربيّة الإفريقية تتسم بالركود، والضعف مقارنةً بالعلاقات الإفريقية غير العربيّة. على الرغم من تجذُّر الروابط العربيّة الإفريقية في مختلف النواحي، والتشابه في احتياجات الدّول العربيّة والإفريقية. وضرورة الحاجة إلى تجسيد التعاون بينها. وقد اتخذت الدِّراسة المنهج التاريخي لتتبع أطوار العلاقات، والمنهج المقارن لمعرفة واقع العلاقات العربيّة الإفريقية، مقارنة مع مجالات التعاون الخارجي مع إفريقيا. كما وظّفت الدِّراسة منهج النظم لبيان أثر مكونات النظم السياسية على مستقبل العلاقات العربيّة الإفريقية. فتوصلت إلى عدة استنتاجات مهّدت إلى بذل توصيات، أهمها: أن توثيق علاقات التعاون العربي الإفريقي هو مطلب استراتيجي في جميع المجالات. وهو ما يستوجب التثقيف بأبعاده بهدف تنشيط أواصر التعاون على مستوى العلاقات الثنائية، والمنظمات الرسمية من ناحية، والمؤسسات اللاحكومية من ناحية أخرى.

إفادة الباحثة من هذه الدِّراسة، هو: التأكيد على أن توثيق العلاقات العربيّة الإفريقية يتطلب بناؤها على نحو جديد يضع نصب العين متطلبات الأجيال الجديدة، في ضوء المستجدات، والمستحدثات في هذا القرن الذي يحتم الشفافية، والاحترام المتبادل لاسيما وأن هذه العلاقات تؤثر على الأبعاد الاجتماعية، والسياسية لهذه اللّغة في إفريقيا.

٢/ **دراسة جاسم محمد زكريا** (٢٠١٥): بعنوان أزمة العلاقات الدولية في المنظومة العربيّة الإفريقية إشكالية الدولة أم تناقضات التنظيم الدولي. منشورة بمجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية.

تناولت الدِّراسة قِدم الوجود العربي في القارة الإفريقية، وأشارت إلى نظريات عديدة

عن وصول العرب إلى إفريقيا، وعلى الرغم من ذلك فإن علاقات الجوار لا تسير دومًا مسار الأماني؛ لأنها معنية بصيانة المصالح؛ فعند غياب الأخلاق، والقيم تتبدل الأحوال وتحدث المشاكل. بالتالي نجح الغرب في تخريب العلاقات العربيّة الإفريقية، وأوصلها إلى حد القطيعة في بعض الأحيان. فظل التعاون العربي الإفريقي معلقًا في هواء المزاج السياسي للنظم الحاكمة عربيًّا وإفريقيًّا، ووصفه بالمزاج المتقلب الذي لا قرار له في ظل غياب رؤية محددة تحكم آفاق التعاون، وتواجه التحديات.

اتخذت الدِّراسة المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي من خلال محورين، هما: تاريخ العلاقات العربيّة الإفريقية، علمًا أنني وصفتها وصفًا دقيقًا ثم حلَّلتها؛ فتوصلت إلى نتائج أهمها: أن على العرب ضرورة الاهتمام بجوارهم الإفريقي، والتفكير بجدية في التغلب على التحديات الّتي تعوق تنمية علاقتهم الدولية، ليتكامل البنيان الإقليمي للمنظومة العربيّة الإفريقية، بما يكفل لها مكانة حقيقية تنقلها من ضباب الهوامش في التنظيم الدولي عبر بناء دولة القانون واحترام حقوق الإنسان. ممّا يمكِّن من الوقوف على موطن الإخفاق، ومواضع الخلل لمعالجتها. كما بذلت الدِّراسة توصيات عديدة، أهمها: العمل على بناء فضاء إقليمي جديد يستهدف خير الأرض، وكرامة الإنسان، يبدأ بتنمية مدن التماس ثقافيًّا، واقتصاديًّا، وإنسانيًّا، وزيادة الدعم المالي المباشر بسخاء حقيقي؛ يجعل المقارنة بالمعونة الغربية مجدية. ثم إعادة بناء روابط التاريخ، وإحياء أواصر العربي في إطار إنساني قوامه مكانة الجار وقيم الجوار.

إفادة الباحثة من هذه الدِّراسة، هو: التأكيد على إعادة إحياء الوجود الاجتماعي والسياسي للغة في إفريقيا، من خلال علاقات جديدة مبنية على أسس واضحة، وأن تقوم اللغة العربيّة بأدوار متميزة في دعم العلاقات العربيّة الإفريقية اجتماعيًّا، وسياسيًّا مع توافر الدعم المطلوب، وأهمه بذل الدعم المالي السخي، فالمال عصب الحياة، وللمال قدرة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ديناميكية قوية في إزالة الركام والحطام، وإعادة البناء على النحو المأمول. ثمّ إيجاد الدعم السياسي من الأنظمة الحاكمة في الدول العربيّة والإفريقية، لمصلحة الشعوب الإفريقية والعربيّة، وأجيالها القادمة.

٣/ **دراسة هداية تاج الأصفياء البصري** (٢٠٢٠): بعنوان (نشر اللّغة العربيّة في إفريقيا: الآفاق والتحديات). منشور بمجلة العربيّة للدّراسات اللّغوية، معهد الخرطوم الدّولي التابع للمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية.

اهتمت الدِّراسة بتحليل وتفسير وتشخيص التحديات والآفاق، وأوضحت تجذُّر تلك التحديات، وأسبابها المباشرة، وغير المباشرة، الّتي ظلّت تشكّل حاجزًا أمام آفاق نشر اللّغة العربيّة، وانتشارها في إفريقيا. فكان هدف الدِّراسة الكشف عنها؛ لتشخيصها من خلال الوضع الراهن للّغة العربيّة في إفريقيا، مقارنة بماضيها؛ للوقوف على أسباب ضعفها وانحسار وجودها الاجتماعي، والسياسي. بل وانعدامها في بعض الدّول الإفريقية على الرغم من حاجة الناس إلى تعلُّم العربية، وبعث ماضيها الذي يشكّل جزءًا من وجدانهم، كما يمثل إرثهم الحضاري وماضي أجدادهم، وآمالهم في عودة اللّغة العربيّة إلى سابق عهدها في القارة الإفريقية. طبّقت الدِّراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال محاورها الّتي رصدت الوضع الراهن للعربية في جوانب محددة، وتحليل التحديات، وإجلاء فرص النجاح الّتي تمكّن من تجاوز تلك التحديات. حيث توصلت الدِّراسة إلى نتائج، أهمها: ضرورة الاعتماد على الثقافة العربيّة الإفريقية في محاورة الثقافات الأخرى، والّتي فرضت واقعًا اجتماعيًّا وسياسيًّا دخيلًا على إفريقيا يرفضه وجدان الشعوب، وإجراء المسح اللّغوي للغة العربيّة في إفريقيا، للمقاربة بينها، وبين اللّغات الأخرى لمعرفة الفجوة الحقيقية، وما يترتب عليها من احتياجات لإعادة نشرها وانتشارها. وتشجيع إعادة كتابة اللّغات المحلية في إفريقيا بالحرف العربي مع تقنين كتابتها. ثم بذلت الدِّراسة توصيات

عديدة، أهمها: ضرورة النأي باللّغة العربيّة وعدم الزج بها في صراعات السياسة، وظلالها الدينية والمذهبية. إضافة إلى تأطير العمل وتوحيد الجهود لبناء كيان يقود برؤى منهجية حديثة العمل الأكاديمي الخاص بنشر اللّغة العربيّة، وانتشارها في إفريقيا.

إفادة الباحثة من هذا البحث، هو: التأكيد على الدور الذي يمكن أن تقوده اللّغة العربيّة في إفريقيا؛ لإسهامها في تكوين وجدان إنسانها، وقد شكّلت جزءًا من هويته، وإرثه الثقافي، والحضاري الذي كُتب في الماضي بالحرف العربي.

٤/ دراسة محمد الأمين عبد الرحمن العركي (٢٠٠٢) م

ورقة بحثية بعنوان: (إفريقيا تكتب لغاتها بالحرف العربي)، وقد تمّ نشرها فِي المجلة العربيّة للدراسات اللغوية الصادرة عن معهد الخرطوم الدولي للغة العربية. استعرضت الورقة ما تمّ في الندوة الّتي أقامتها المنظمة بالخرطوم في ديسمبر ٢٠٠١م.

هدفت الورقة إلى إبراز الجهود الّتي تعمل على تنمية ونشر اللّغة العربية، وتمتين العلاقات بين اللّغة العربية، والثقافة الإسلامية، واللّغات والثقافات الإفريقية. إضافة إلى إبراز الاهتمام بالمحافظة على التراث الإفريقي المكتوب بالحرف العربي، مع تأكيد وتأصيل العلائق مع اللّغة العربية، واستمرار الاتصال بمصادر الحضارة العربيّة والإسلامية، والاستجابة لحاجات المجتمعات الإفريقية التعليمية، والثقافية، والدينية بجانب نشر اللّغة العربيّة وثقافتها.

أوصت الورقة بأهمية تدريب الطّلاب النّاطقين بغيرها على كتابة لغاتهم المحليّة بالحرف العربي. مع إصدار الدليل الخاص بالكتابة، وتوحيد الرموز لكتابة اللّغات الإفريقية. ذلك لتجميع الطاقات فِي المجالات كافة من أجل أن تكتب إفريقيا لغاتها بالحرف العربي.

إفادة الباحثة من هذا البحث، هو: إبراز تعدد الجهود المبذولة لخدمة المجتمع الإفريقي،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بما فيها خدمة اللّغة العربيّة نشرًا وانتشارًا. غير أن تلك الجهود لم تصل إلى غاياتها في تقوية اللّغة العربيّة، وهيمنتها فِي مناطق نفوذها الّتي تسرّبت منها خلال القرن العشرين.

٥/ دراسة بابكر حسن قدر ماري (٢٠٠٦):

بحث بعنوان: (اللّغة العربيّة فِي إفريقيا بين الماضي والحاضر) عملت الدِّراسة على كشف علاقة اللغة العربيّة بإفريقيا قبل مجيء الإسلام، بفضل التجارة، وذلك قبل حدوث الأخدود الإفريقي الذي فصل القارات ما يعني تواصل العرب، والآسيويين مع سكان إفريقيا خاصة الواجهة الشرقية منها. وأن اللّغة العربيّة لغة وطنية أصيلة فِي إفريقيا باعتراف النصارى، والغربيين لإدخالهم العربيّة ضمن لغات القارة في تصنيفهم للغات إفريقيا. وأن العربيّة توسعت بعد انتشار الإسلام لتوافد المسلمين إلى إفريقيا. ممّا أدى إلى قيام الممالك الإسلامية، وإنشاء مؤسسات تعليمية عربية إسلامية فِي تلك الممالك، فتخرّج منها علماء رعوا اللّغة العربية، وأثروا الفكر الإسلامي، وبإقبال سكان إفريقيا على تعلُّم العربيّة نمت أكثر من ثلاثين لغة إفريقية بالحرف العربي.

وأن اللّغة العربيّة فِي إفريقيا زاهية مشرقة؛ لأن شأن العربيّة فيها رفيع وعالٍ خاصةً فِي شمال القارة، وغربها، وشرقها. وأن الحاضر يقول بأن ثلث سكان إفريقيا يلهج باللّغة العربيّة بطريقة ما. ما يجعل العربية، اللّغة الأولى فِي إفريقيا؛ ومع ذلك فقد تراجعت العربيّة فِي الدول الإفريقية، ولم تعد فِي مكانتها السابقة. فقد أصبحت ضعيفة ومنقطعة عن قطاعات كبيرة فِي إفريقيا. ممّا يشكّل خطرًا على الشعوب الإفريقية المسلمة الناطقة بغير العربيّة فِي إفريقيا. وانتهى البحث إلى ضرورة العمل على إعداد الدعاة من تلك الدّول، والاهتمام بأمر الأفارقة مسلمين ومسيحيين. وعلى الدول العربيّة الإفريقية بذل المزيد من العلاقات مع أهل السلطة في البلاد الإفريقية؛ وتأهيل معلمين أفارقة للانتشار فِي المناطق الإفريقية كافة؛ لنشر تعليم العربية، وتشجيع المثقفين فِي دول إفريقيا على الترجمة

والتأليف لإثراء المكتبات بالمادة العربيّة الإسلامية، بدلًا من تركهم يعتمدون على ما كتبه المستشرقون.

إفادة الباحثة من هذا البحث؛ التأكيد على ضرورة إحداث فلسفة جديدة لإحياء الوجود الاجتماعي والسياسي للغة العربيّة في إفريقيا.

المحور الأول: البعد الاجتماعي للّغة العربيّة في إفريقيا

ممّا لا شك فيه أن حركة التواصل بين الناس قد بدأت منذ بداية الحياة البشرية. فالإنسان يميل إلى استكشاف ما حوله بحثًا عن المشرب، والمأكل، والأمان، والاطمئنان. فأدّى ذلك الى تبادل المنافع الّتي تؤمّن استمرارية الحياة، والتعايش بين البشر بعضهم البعض. فلما ظهرت التجارة بأشكالها القديمة والحديثة برًّا وبحرًا عملت على دعم الحياة الاجتماعية.

فالراجح هو أن العرب هم أقدم الأقوام الّتي اتّصلت بإفريقيا عمومًا، فقد قال بازي لديفيدسون: «إنّ العرب تعلّموا لغة السّاحل وتزوّجوا نساء القبائل هناك وأقاموا مراكز للتّجارة، وفي منتصف الألف الأول قبل الميلاد اتّخذت ثقافة الشّاطئ صبغة عربيّة، وكلما ذاب هؤلاء بين الإفريقيين، أتت روافد أخرى من الجزيرة العربيّة، الأمر الّذي ترتّب عليه احتفاظ النّازحين الجُدد لإفريقيا بمسمّياتهم أو سماتهم المميّزة» (ديفيدسون، ١٩٦١: ٢٧٦). هذا يؤكّد عمق العلاقة العربيّة مع المجتمعات الإفريقية مصاهرةً، ولغةً. فقد مهّدت التّجارة وكذلك الاقتصاد لكثير من الود، والتّمازج، والامتزاج لجعل العلاقات ممتدّة، ومتنوّعة برغم التّأثيرات اللاحقة عليها. حيث كان واضحًا تأثر وتلاقح الحياة الاجتماعية بالثقافة العربيّة الّتي امتزجت بالثقافات الإفريقية. هذا إذا غض النظر عن الروابط بين اللّغات السامية الّتي بقيت منها العربيّة والعبرية. فالمهم أن أكثر اللّغات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

السامية ارتبطت بالأديان والحضارة الّتي حرص أهلها عليها.

كما أن اهتمام العرب بجعل إفريقيا مكانًا لتجارتهم من اللّبان والبخور الّتي تقدّم لبلاط الملوك، وأماكن العبادة، ممّا يُرجّح صحة ما نُقل عن دارون في قوله: «إن اليقين الّذي ليس فيه أيّ شك أنّ إفريقيا كانت مهدًا للإنسان والمخلوقات الشّبيهة بالإنسان في أول أمرها» (ساتي وآخرون، ٢٠٠٩: ١٥٥). وهذا يشير إلى وجود ما يجذب العرب نحو إفريقيا، وهو ما يوكّد على وجود بشري وحضاري قديم في إفريقيا أتاح فرصًا للتلاقح بين السامية الموجودة أصلًا في شمال إفريقيا، والأخرى الّتي جاء بها العرب الممتزجة مع الحامية. إضافة إلى ما أورده صلاح الدّين حافظ من أنّ: «سفن العرب كانت تبحر إلى إفريقيا محمّلة بالأسلحة اليدويّة، والرِّماح، والسّيوف، والخناجر، وتعود محمّلة بأثمن الأشياء خاصة العاج والجلود النّادرة، والأخشاب» (حافظ، ١٩٨٨: ١٢). فالرّماح، والسيوف، والخناجر كانت تشكّل ملمحًا اجتماعيًّا مهمًّا لإنسان إفريقيا. إذ تتجلى في امتلاك إحداها، الرجولة والمهارة والشجاعة، والقدرة على مجابهة الشدائد، واقتناص الفرائس في رحلات الصيد لأهميتها في تأمين الغذاء، وتنمية اقتصاد المجتمعات؛ بقطع النظر عن الاعتماد عليها في التبادل التجاري مع التجّار العرب قبل الإسلام، وبعده. حيث وردت رحلتا الشتاء والصيف في القرآن الكريم (لإيلاف قريش إيلافهم رحلة الشتاء والصيف) «سورة قريش: الآية ١-٢». وهو تأكيد لوجود الرحلات التجارية، وأهميتها في حياة البشر، ودعمها للعلاقات الاجتماعية، وإثرائها للتنوع الديمغرافي، واللّغوي الذي أفرز كثيرًا من اللهجات العربيّة في إفريقيا. وبالمثل فقد أوضح اسرائيل ولفنسون: «أن انتشار قبائل الأسرة السامية في بلاد شتى أحدثت تأثيرات في ألسنة المهاجرين حتى أصبحت اللهجات مغايرة للأصل وكأن كلًّا منها لغة مستقلة» (اسرائيل ولفنسون، ١٩٢٩: ٢).

إضافة إلى ما أشارت إليه بعض الدّراسات من أنّه: «يوجد تماس مباشر بين طول الشّرق

الإفريقي واليمن، وأن هذا النّشاط بدأ في القرن العاشر قبل الميلاد» (محمد،١٩٥١: ٣٥). لذا فقد اتّسمت العلاقة العربيّة الإفريقية بالود؛ لأنّها كانت ذات طابع تجاري، حيث كانت هجرات العرب إلى إفريقيا بقصد التّجارة في منتجات اللّبان، والبخور، والمُر، وهي أدوات التّجميل الّتي تستخدّم في الدّواوين الملكيّة (الطّبقة الحاكمة). كما سيرد لاحقًا. إضافة إلى أماكن العبادة. فالتّجار يجدون رعايةً كريمةً من سكان إفريقيا؛ لأنّهم يحملون بضاعة الملوك والآلهة. ممّا يؤكّد عمق العلاقات العربيّة الإفريقية أيضًا. فتتجلى عمق العلاقات العربيّة الإفريقية بحسب صالح محروس (صالح، ٢٠١٩: ٥٩) في الوجود العماني بشرق إفريقيا في مستويات متعددة سياسية، واقتصادية، وإدارية، وثقافية. كما امتدت آثار الحضارة العمانية اجتماعيًّا لتشمل العادات، والتقاليد، والثقافة الغذائية.

فقد ظل أثر العرب ولغتهم ظاهرة في المجتمعات الإفريقية، وحاضرة أيضًا في لغاتها ممّا يؤكّد مفهوم الثّقافة القائل بأنّ: «امتزاج الشّعوب ببعضهم البعض عن وعي ثقافي، وهدف استراتيجي، كما يسمى عند السّياسيّين النّفوذ، ويسمى عند الأنثربولوجيين التّنوّع، الّذي يُعدُّ أحد عناصر قوة الدّولة، حيث يُعد التّنوّع الثّقافي عامل بناء ومصدر للتّطور [عاملًا للبناء ومصدرًا للتّطور]» (حسن، ٢٠٠٤: ٢٣). فقد أورثت التجارة شعوب العالم منذ القدم بما فيهم شعوب إفريقيا وعيًا ثقافيًّا انعكس إيجابًا في إبراز ثقافاتهم المتنوّعة بالحرف العربي، الذي دوّنت به لغاتهم، وحفظت تراثهم الثّقافي، وما به من قيم اجتماعية أثرت التنوع الإثني الّذي تشتهر به إفريقيا. حيث كانت المصاهرة أبرز سماتها الاجتماعية؛ لكن أصبح فيما بعد الامتزاج الآفروعربي هدفًا استراتيجيًّا للاستعمار، الّذي طمس الهويّة الثّقافية للشّعوب الإفريقية. حيث ظهر دعاة ومبشّرون يفرضون المسيحية، واللّغة اللاتينيّة لصنع هويّة جديدة، ممّا أدّى إلى ظهور الصّراعات الّتي تدافع عن الهويّة، وعن الموروث. ثم تحوّل الصّراع بعد فترة طويلة من أطراف خارجية، إلى أطراف داخلية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

تتناحر فيما بينها، إذ كان لكلّ منها توجّهاته الّتي أفقدت الشّعوب الإفريقية المناعة السياسية للدفاع عن هويتها المحلية، ومواجهة المستعمر. لكن من المؤكّد أنّ اتّصال العرب بالأفارقة قد بدأ طبيعيًّا منذ عصور قديمة، خاصة إفريقيا الشّماليّة. فلم تكن العلاقة عدائيّة فقد دوّنها الإغريق الّذين سجّلوا عن الاتّصال العربي الإفريقي في عصر ما قبل المسيحيّة، إذ لم تحدث مثلًا إشارة إلى أيّ معارك حربيّة خاصة على طول الشّرق الإفريقي مع اليمن. فقد كتبوا عن اتّصال ودّي، واقتصاديّ، وحياة اجتماعيّة مستقرّة، كان الانصهار، والزّواج أحد معالم هذا الاستقرار. ثم أضحى الوجود الاجتماعي للّغة العربيّة في إفريقيا مرتكزًا على إرث دول وممالك، وإمبراطوريات إفريقية إسلامية، ومجموعات إفريقية، اعتمدت على الثقافة العربيّة مرجعًا لفكرها، ونهجها وعملها؛ مثل: برنو، وكانم، وصكوتو، وغانا، ومالي. إضافة إلى بعض الشخصيات الإفريقية الّتي أسهمت إسهامًا بارزًا فِي إثراء الثقافة العربيّة بإفريقيا، من خلال مؤلفاتهم، مثل: أحمد بابا. وكذلك ما تؤديه بعض المدن، والمراكز الثقافية العربيّة فِي إفريقيا. لكن على الرغم من ذلك فإن وجود اللّغة العربيّة فِي إفريقيا خاصةً جنوب الصحراء، لا يزال خارج الرّعاية السياسية للدّول ومنظوماتها. عليه نلحظ أنها قد انحسرت في بعض الدول إذ ينظر إليها كثقافة أقليات، تعبّر عن هويتهم الدينية. فقد ذكرت الدّراسة الّتي أجراها أحمد إبراهيم دياب في العام ١٩٩٠م، «أن العربيّة لغة تخاطب، وتداول في سبع دول سكانها في ذلك الوقت ٧٠٪ منهم من العرب، وأنهم يمثّلون في الوقت ذاته نحو٢٣٪ من سكان إفريقيا. إضافة لوجود نسبة تتراوح بين ٦٪ إلى ١٠٪ من سكان القارة تتحدّث العربيّة لغة ثانية» (دياب، ١٩٩٠، ١١٩)؛ بالتالي تبدو الحاجة ملحة إلى دعم الوجود الاجتماعي للّغة العربيّة. ممّا يؤكّد أهمية ما أشرنا إليه في موضع آخر من ضرورة تأهيل، وتدريب دعاة للعمل داخل المجتمعات الإفريقية، بدلًا من إيفاد دعاة عرب من بعض دول العالم الإسلامي. كما أشار دياب أيضًا: «إلى وجود دعاة غرباء عددهم أكثر من (٢٤٤) داعية فِي إفريقيا. كان

بالإمكان استبدالهم بدعاة من داخل سكان إفريقيا فالأمر يتوقف على التأهيل والتدريب» (دياب، ١٩٩٠: ٧١). وكيفما تكون تكلفة إعدادهم فمن المؤكد أن الحصول على مردود أفضل يصير أكثر ضمانًا (البصري، ٢٠٢٠: ٨٠). كما يلحظ بأن اللّغة العربيّة قد وجدت وضعًا متميزًا في الخارطة اللّغوية لدول إفريقيا، حيث كان لها انتشار واستقرار في غالبية دول غرب إفريقيا، مثل: مالي، والسنغال، والنيجر، وجامبيا، ونيجيريا، وغينيا. وشرق إفريقيا، مثل: جيبوتي، والصومال، وجزر القمر، وإرتيريا، وتنزانيا، وإثيوبيا، وأوغندا. بينما في دول وسط إفريقيا قد اقتصرت على تشاد، وشمال الكاميرون، إذ ذكر جاه الله «بأن العربيّة تكاد تختفي في دول جنوب القارة الإفريقية ويُرجِّح ذلك إلى أن الإسلام فيها يمثل دين الأقلية» (جاه الله، ٢٠٠٦: ١١٣). إن الربط الذي حدث لوجود اللّغة العربيّة في إفريقيا بالإسلام والمسلمين قد أضرّ بحضورها التاريخي السابق للإسلام، باعتبارها لغة إنسانية أسهمت في التواصل الإنساني بين البشر، وأثرت حياتهم الاجتماعية بفعل الأعمال التجارية. عليه فإن وجود اللّغة العربيّة في إفريقيا يمثل عمقًا اجتماعيًّا، ووجدانيًّا كبيرًا، الأمر الّذي يتطلب السعي الجاد للنهوض بها مرة أخرى، من خلال فلسفة جديدة تستند إلى وجودها الاجتماعي التاريخي العميق في القارة، مع ربطها بالفلسفة الكلية للدّول، ومنظوماتها السياسية في إفريقيا؛ تأكيدًا لأزلية العلاقة بين اللّغة العربيّة وإفريقيا؛ ودعمًا للعلائق الّتي تربط سكان القارة من أصحاب الديانات المختلفة بهذه اللّغة (البصري، ٢٠٢٠: ٧٠).

إضافة إلى أن هذه اللّغة هِي الأوفق للقارة؛ لأنها لا تعبّر عن الاستعمار، ولأن ارتباطها بالإسلام ينبغي أن يدعم وجودها فِي إفريقيا. فالإسلام ديانة سماوية، والذين يدينون بالإسلام يؤمنون بجميع الكتب السماوية؛ وهو ما يُحقق ركنًا من أركان الإيمان فِي الإسلام. لذلك فإن إحياء بعدها الاجتماعي مسؤولية الجميع، لأن العربيّة وثقافتها تمثِّل

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أحد المكونات الأصيلة، الّتي تعمقت جذورها فِي وجدان الإنسان الإفريقي، وتكوينه، ومجتمعه. عليه فالكل مسؤول عن القيام بأداء دورٍ لاستكمال ذلك الوجود؛ بقطع النظر عن أزلية وجودالعرب فِي قارتهم إفريقيا.

نخلص إلى القول بأنه عندما حكى التّاريخ قصة الشّعوب العربيّة والشّعوب الإفريقية، أثبت تقاربها قبل ظهور الإسلام بفترة طويلة، فنجد مثلًا أنّ القبائل اليمنيّة انتقلت عبر جنوب الجزيرة إلى شرق إفريقيا في مطلع الألف الأول الميلادي حيث طبعت القبائل اليمنيّة قبائل شرق إفريقيا بالطّابع السّامي العربي، بحملهم أكثر من لهجة عربيّة جنوبيّة معهم إلى إفريقيا، من بينها الأبجديّة بالخط المسند، ومن أشهر وأقدم تلك اللّهجات الجعز والتّيجري والجوراجي. فالعربيّة دخلت إلى إفريقيا، وأحدثت تقاربًا وتصاهرًا بين اللّهجات العربيّة واللُّغات الإفريقية. كما ساعد اللّغة العربيّة على الانتشار في إفريقيا دخول الإسلام، ولكون اللّغة العربيّة لغته، فقد كان إتقان العربيّة طريقًا للتقرُّب إلى الله لأداء الفروض، وفهم أصول الإسلام، ممّا أدّى إلى معرفة أغلب القبائل الإفريقية باللّغة العربيّة، بجانب لغاتهم الأصليّة. يعضد هذا ما أورده سنتينو موسكاني من أن «ارتباط اللّغات السامية بالأديان والحضارة كان سببًا لإحداث الروابط بين اللّغات، وقد ارتبطت العربيّة بكتاب الله» (موسكاني، ١٩٩٣، ٨٣). لذا فقد كان تاريخ مدينة (كيلواكيسواني)* الّذي كتب عام ١٥٢٠م مكتوبًا باللّغة العربيّة، والّذي يمثّل الأقدم فيما وصل إلينا باعتبار أنّ الثّقافة الإفريقية ثقافة سمعيّة غير مكتوبة. كما يتضح ذلك التأثير أيضًا في أوجه أخرى كثيرة.

المحور الثاني: اللّغة العربيّة في بلاط السياسة

لقد أسهم الإسلام في نشر اللّغة العربيّة وانتشارها في إفريقيا. حتى أضحت لغة المراسلات الرسمية بين الملوك والسلاطين. فالأفارقة من ذوي السلطة والسلطان

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

يخاطبون عرب السواحل في الشرق الأوسط، وعرب شمال إفريقيا باللّغة العربية. كما كانت المراسلات في أوساط المتعلّمين بالعربيّة، باعتبارها لغة الدين، والمراسلة، والثقافة، والأدب. إضافة إلى كون العربيّة لغة تخاطب بين جماعات اللّغات المحلية المختلفة. إذ كانت اللّغة المنتشرة في المعاملات اليومية من تجارة وغيرها؛ ممّا يشير إلى قوة اللّغة العربيّة المستمدة من قوة علاقة العرب بإفريقيا والأفارقة، الّتي تتميز بود الاتصال والتواصل، وسلمية انتشار الإسلام، والتبادل التجاري، والثقافي العربي الإفريقي، وكذلك الآفروعربي. ففي علاقة العرب بإفريقيا لم نجد أي مظهر من مظاهر العنف، أو الاحتلال السياسي؛ على الرغم من وجود السلطنة العربيّة الإفريقية، أو إمبراطورية شرق ووسط إفريقيا وعاصمتها زنجبار؛ وقد امتدت حتى إقليم كاتنقا في زائير. فقد ذكر سيد حامد حريز أن «هذه الإمبراطورية قد اتخذت اللّغة السّواحليّة لغةً لها بجانب اللّغة العربيّة الّتي كانت بمثابة لغة البلاط» (حريز، ١٩٨٤: ٤١). فقد استمر الحماس للحرف العربي، واللغة العربيّة في زنجبار لخمسة قرون. حيث كان استعمال الحرف العربي في التعليم والأوساط المختلفة. تجدر الإشارة إلى أن حُكّام السلطنة العربيّة الإفريقية من عمان يتكلمون العربيّة، ودينهم الإسلام. فكانت عاصمتهم ذات طابع عربي إسلامي. إذ أصبحت عاصمتهم مركزًا للإشعاع السياسي، والإداري، والاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي. أما اللّغة السّواحليّة فكانت الوسطى بين اللّهجات واللّغة العربيّة، الّتي تمثّل اللّغة الرسمية. وقد أشرنا في موقع آخر إلى بنية هذه اللّغة، وأنها نتاج عمق العلاقات المبكّرة بين العرب والأفارقة. وقد كان ذلك مدعاة لغضب الإدارة البريطانية آنذاك، واتخاذها قرارات حاسمة لإقصاء اللّغة العربية؛ فقد ذكر علي عمر مزي «أن الرئيس البريطاني رومي قد أصدر قرارًا بمنع تدريس اللغة العربيّة والقرآن الكريم، وعلوم الدين في المدارس الحكومية في زنجبار، ومصادرة كتب اللغة العربيّة، والأجزاء القرآنية، وتخزينها بحيث لا يتسنى استعمالها» (مزي، ١٩٨٠: ٤٠). بالتالي يُلحظ ممّا سبق ذكره

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

عنف ردة فعل الإدارة البريطانية في قراراتها ضد ازدهار السلطة العربيّة الإفريقية في النصف الثاني من القرن التاسع، حيث كانت زنجبار مركزًا للإشعاع الثقافي، والإداري، والسياسي. الأمر الذي يجعلنا ندعو جميع الساسة الأفارقة والعرب إلى إعادة قراءة التاريخ لاتخاذ مواقف سليمة حيال اللّغة العربية.

المحور الثالث: تأثير اللّغة العربيّة على ثّقافة المجتمعات الإفريقية

هنالك مظاهر عديدة لتأثير اللّغة على ثقافة المجتمعات الإفريقية. فاللّغة السّواحلية مثلًا اشتملت على نسبة عالية من الألفاظ والعبارات العربيّة، رغم كونها في الأصل من لغات البانتو؛ خاصة الألفاظ المستعملة للشؤون التّجارية، والفنيّة، وسائر مظاهر الحياة الحديثة. ممّا يؤكّد عمق تأثير اللّغة العربيّة على الحياة في المجتمعات الإفريقية كافة. كذلك أسماء الأماكن، والحكم، والأمثال، والقصص الشعبية، وبعض العادات والتقاليد، والأعراف، والأزياء التقليدية، والقيم السلوكية، والمعايير الأخلاقية، والجمالية، وكثير من المعارف والخبرات الحياتية. كما تُقدّر نسبة الألفاظ العربيّة من ٢٥ - ٥٠٪ في اللّغة السّواحلية. خاصة في منطقة الساحل، ممّا دعا سيّد حامد حريز إلى القول: «إننا لا نستطيع أنّ نتحدث عن الثّقافة السواحلية على أساس أنها عربية، كما لا يحق أنّ نتحدّث عن إفريقيتها» (حريز، ١٩٨٨: ٣). يدعم ما قال به حريز الآراء حول نشأة اللّغة السواحلية، والّتي اتفقت جميعها على أهمية العنصر العربي في تكوين اللّغة السواحلية، بجانب دعمها لعمق البعد الاجتماعي للغة العربية؛ فقد استعمل العرب الذين هاجروا من الجنوب والخليج العربي إلى شرق إفريقيا لغة السكان المحليين، وغذوها بكلمات وعبارات عربية غزيرة، ما أنتجت اللّغة السواحلية، الّتي تعدّ الدليل الأكثر عمقًا للعربية وثقافتها في إفريقيا. كما أصبحت اللّغة السواحلية لغة العرب السواحليين. فاللّغة السواحلية ممتلئة زاخرة بالكلمات العربيّة الّتي تجعلها تسيل على ألسنة العرب، والأفارقة معًا. ممّا يؤكّد أن

اللّغة ظاهرة اجتماعية مكتسبة قابلة للتأثير والتأثر. فقد ذكر يوسف فضل حسن: «بأن اقبال سكان إفريقيا على تعلّم العربيّة أدّى إلى نمو أكثر من ثلاثين لغة إفريقية بالحرف العربي» (حسن، د ت: ١٥٧). كذلك فقد تأثرت اللّغة الصّوماليّة بالعربيّة، على الرغم من انتماء الصّوماليّة إلى العائلة الحامية. فقد استعارت اللّغة الصّوماليّة من اللّغة العربيّة ما سدّت به النّواقص من مفردات وتراكيب؛ فالنّاظر إلى الأدب الشّعبي الصّومالي سيجد قصصًا، وأساطيرًا تشبه العربيّة القديمة. إذ انتقلت شخصيّة الشّاعر العباسي أبو نواس إلى الأدب الشّعبي الصّومالي تحت اسم (بين هواس). ممّا يؤكّد على أصالة الوجود العربي في القارة الإفريقية بصلاتها الفكرية والرّوحية. وتكثر الأمثلة لتأثير العربيّة على أكبر اللّغات الإفريقية كالهوسا، والفلفدي وغيرهما. لذلك حاول الاستعمار بإصرار مستمر أنّ يؤثر في الوجود الثّقافي العربي في إفريقيا، مثل تأثيره في العقل العربي بعقر داره. ممّا يستوجب علينا أنّ نُفكّر بطريقة مختلفة في استئناف الصّلات العربيّة الإفريقية لخدمة ثقافات الشّعوب الإفريقية والشّعوب العربيّة، وتأكيد وجودها، وإعطائها مقومات التّطوّر. فكما كان حادثًا في الماضي، وما ينبغي أنّ يسود في المستقبل باعتبار أنّ اللّغة العربيّة هي الشّقيقة الكبرى للغات الإفريقية (البصري، ٢٠٢٠: ٧١). فالثّقافة العربيّة تمنح اللُّغات الإفريقية فرصًا للانتشار باعتبار أنّ اللّغة العربيّة لغة علم وثقافة. عليه فالدّعوة إلى إعادة بناء العلاقات العربيّة الإفريقية وتنشيطها ثقافيًّا، هي دعوة لبعث وتجديد الدِّماء في الثّقافة الإفريقية نفسها في مواجهة تداعيات العولمة، وما تفرضه من هيّمنة لغويّة تعمل على إقصاء ثقافات الشّعوب، ولغاتهم وهو ما يسعى إلى تحقيقه النّظام العالمي الجديد، الّذي تبشّر به دول العولمة. إنّ الثّقافة العربيّة جزءًا من التّراث الإنساني العربي الإفريقي على أرض القارة السّمراء، الّتي تضم أغلبية العرب، وتمتد لأبعد آفاقها الحضارية حيث تمتد مساحات الاتّصال بين اللّغة العربيّة واللُّغات الإفريقية من خلال المفردات والتّراكيب العربيّة في كثير من اللُّغات الإفريقية كالهوسا، والفلفدي، والسّواحليّة، والأمهريّة، والصّوماليّة،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وغيرها. من اللُّغات الّتي تعمق الإرث الثّقافي، والاندماج بين الشّعوب المتحدّثة بهذه اللُّغات أكثر ممّا حققته (الفرانكفونيّة والانجلوفونيّة) في القارة الإفريقية.

اللّغة العربيّة في الأدب الإفريقي

تُعد اللّغة العربيّة خزانة الثّقافة الإفريقية، وآدابها المتنوّعة قبل دخول الاستعمار إلى إفريقيا. بالتالي نجد أنّ اللُّغات الإفريقية قد تضمّنت اللّغة العربيّة في آدابها المسجّلة بلغاتها. فقد أورد الطاهر أحمد مكي «أن اللُّغات الإفريقية تكْتُب في حالات كثيرة المقدّمة، والخاتمة، والتّعليقات باللّغة العربيّة، وتحتذي بحور الشّعر العربيّة، وبناء الجملة، وتقع حتى في بعض الضرورات اللّغوية العربيّة» (مكي، ١٩٩٤: ٢٦٥). ممّا يشير إلى أنها لم تأت من فراغ بل من العلاقة التّاريخية الموغلة في القدم بين الشّعوب الإفريقية واللّغة العربيّة. فالعربيّة لم تكن لغة دخيلة على إفريقيا، فقد أرست قواعدها على ألسنة الأجداد عبر العلاقات الإنسانية، وأعمقها المصاهرة الّتي مزجت الدّماء؛ فكانت اللّغة العربيّة بنت إفريقيا الّتي تحدث بها الأجداد في القارة السّمراء. ممّا يحتّم أهمية إحياء إرثهم. فالعالم كله يسعى إلى تجديد إرث شعوبه، فينبغي إحياء مجد اللّغة العربيّة في إفريقيا. لقد عمل الاستعمار على إيهام الشّعوب الإفريقية بسعي الهيئات، والمنظمات الإسلاميّة عبر اللّغة العربيّة على إبعادهم عن معتقداتهم، رغم أنّ تعاليم دين الإسلام تدعو إلى التعامل مع الآخر من منطلق (لكم دينكم ولي دين). عليه فقد أضحى مهمًّا أنّ تدرك كل شعوب إفريقيا حقيقة ما أراده الاستعمار، بممارسته سياسة فصل الشّعوب عن إرثها الحقيقي، وحضاراتها، وإظهار الحضارة في إفريقيا وكأنّما قد بدأت بولوجه إليها، وفرضه الحرف اللاتيني.

المحور الرابع: تعديل الصورة الذهنية للغة العربيّة لدى بعض السياسيين الأفارقة

ممّا يَقطع الشك فيه، أن الاستعمار قد عمل على خلق صورة ذهنية سالبة للعرب ولغتهم بحيث تمكنه من مسخ الحضور المُشرِّف للّغة العربيّة في إفريقيا. فقد ذكر حريز «أن لغات المستعمرين مجتمعة في إفريقيا لا تتعدى نسبة ٦٪» (حريز، ١٩٨٤: ٤٣). فكانت حربهم على اللّغة العربيّة في جميع المجالات الحياتية.

فقد شق عليهم غلبة المفردات العربيّة في اللّغة السّواحليّة الّتي تُرجم إليها الإنجيل. بالتالي كان من الضروري معالجة ترسبات تلك المشاعر لدى الذين هم في موقف العداء من اللّغة العربية. فالمسألة مرتبطة باحترام حقوق الشعوب في اختيارهم للّغة الّتي تنسجم مع إرثهم الحضاري، والثقافي وتمكّنهم من التعبير عن مشاعرهم، وأفكارهم بسهولة ويسر(البصري، ٢٠٢٠، ٧٩). لا سيما وأن الكتاب المقدس قد طُبِعَ بعدد من اللّغات وتتصدّرها اللّغة العربيّة، لأنها خيار لنسبة كبيرة لا يستهان بها من المسيحيين في إفريقيا والوطن العربي. ممّا يستحق تعديل المعاداة للعربية من أبنائها في إفريقيا إلى مشاعر الحب، والفخر، والإعزاز، والإعتزاز بهذه اللّغة. فهي تمثل ماضي الأجداد وإرثهم الثقافي، والحضاري المختزن.

كما يجب أنّ تهتم مؤسسات العناية باللّغة العربيّة، بتوسيع نطاق نشرها وانتشارها، وإتاحتها لكل شعوب إفريقيا، والمسلمة منها على نحو خاص، لأنها تمثّل الشّعوب الأكثر حاجة إلى تعلُّمها في إفريقيا. إذ يُلحظ أنّ بعض المنظمات الصّغيرة الّتي تدَّعي خدمة الإسلام والمسلمين، تعمل على تعليم الرّاغبين منهم اللّغة العربيّة من خلال إلحاقهم بالبرامج التّعليميّة في بعض الدّول؛ لكنها في الوقت نفسه تستغل هذا الجانب لجلب المساعدات والمعونات باسمهم. كما تتلقى تخفيضات وإعفاءات في رسوم الدِّراسة باسم

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العمل الخيري. بينما أوضحت التّجارب أنّ بعضها تجعل من أولئك المتعلّمين لقمةً سائغةً للبؤر السّالبة؛ الأمر الذي يشكك في أن غرضهم ليس نشر اللّغة العربيّة، وإنما هو جمع المال لأغراض تخصهم. إضافة إلى أن مسلكهم قد أسهم في تحفُّظ بعض الأنظمة السّياسيّة في إفريقيا حيالها. فأحدثت التّباعد بينها، وبين اللّغة العربيّة لكونها تعمل على تفريخ صيد للجماعات السّالبة الّتي تهدّد بقاءها في السُّلطة. ممّا يضع على عاتق جميع المسؤولين السياسيين، والمهتمين العمل معًا؛ لإيجاد كيان جامع للجهات الّتي تعمل طوعًا في الأعمال المقدّمة للمجتمعات الإفريقية؛ لضمان عدم الإضرار بنشر اللّغة العربيّة مرة أخرى. كما ينبغي ترك أمر تعليم العربيّة وتعلُّمها للمؤسسات الأكاديميّة العاملة في المجال. فقد أجْمل الخبير اللّغوي عمر الصّديق معوقات ازدهار اللّغة العربيّة في إفريقيا «في عدم التّخطيط اللّغوي السّليم، والكتاب غير الجيّد، وتخلّف أساليب التّدريس، والمُعلّم غير المدرّب، والبعد عن الممارسة، وعجز الإمكانات الماديّة» (الصّديق، ٢٠١٣: ٢٧١). بهذا يمكن التأكيد على حاجة المؤسسات الأكاديميّة إلى دعم الدّول المهتمة بنشر اللّغة العربيّة، على أن يسنده دعمٌ سياسيٌ من الأنظمة الحاكمة في إفريقيا؛ والّتي تؤمن بأن اللّغة العربيّة تمثّل إحدى مكونات الهويّة للعديد من الشّعوب الإفريقية النّاطقة بلغات أخرى. ولأن هذا المكوّن كان راسخًا قبل ولوج الاستعمار إلى إفريقيا. لذلك كان في خطته العداء للغة العربيّة لخلق فجوة بين العرب الأفارقة؛ وعلى الرغم من عمق العلائق الّتي تربط بينهم؛ فقد استطاع الاستعمار أن يفرّق بين شعوب القارة باتخاذه سياسة فرِّق تسد، وسياسة المناطق المقفولة لمنع انتشار اللّغة العربيّة وثقافتها في بعض الدول الإفريقية، وخير مثال لها السودان. كما خلّف بعد خروجه من يزود عن سياسته. ممّا أدّى لوصم كثير من المنظمات الإسلاميّة وغير الإسلاميّة بأنها تعمل وفق أجندة لنشر التّطرُّف والإرهاب. وهو اتهام يكفي لاستصدار الأوامر بإيقاف أنشطتها، وإبعادها خارج الحدود الجغرافية

لبعض الدّول. فالتّجارب السّابقة توضّح بجلاء ضرورة أنّ تتولّى المؤسسات الأكاديميّة مهمة نشر اللّغة العربيّة تعليمًا وتعلُّمًا، وثقافةً في إفريقيا، باعتبار أنّها المنوط بها إعداد وتنفيذ البرامج التّعليمية، والمعرفيّة، ومناهجها. إضافة إلى تنشيط حركة التّدريب المهني التّطويري لأساتذة اللّغة العربيّة من النّاطقين بغيرها، بهدف إشراكهم في قيادة البرامج، وتنفيذها في بلادهم. وهذا الأمر ينطبق على الأئمة والدُّعاة أيضًا إذ ينبغي تدريب دعاة من داخل إفريقيا، وإفريقيا جنوب الصّحراء، لإبعاد الشبهات وتفادي ما حدث، أو يمكن أن يحدث مستقبلًا من ربط للغة العربيّة بأيديولوجية معينة، ومنع استغلال اللغة العربيّة لصالح أيّ أيديولوجيا سياسية أيًّا كان نوعها. وكيفما تكون تكلفة إعداد المعلمين والدعاة فمن المؤكّد أنّ الحصول على مردود أفضل يصير أكثر ضمانًا (البصري، ٢٠٢٠: ٧٠).

المحور الخامس: نحو وجود جديد للغة العربيّة في إفريقيا

أضحى مهمًّا أن يبادر الأكاديميون بوضع تصوّر جديد لوجود اللّغة العربيّة في إفريقيا، يرتكز على حاجات الأفارقة، وتطلعاتهم الّتي تحقق أهدافهم من خلال هذه اللّغة والمعارف المرتبطة بها.

حيث ينبغي أن يكون التخطيط لبرامجها في ضوء الحاجات الحقيقية للمستهدفين، وما يتطلعون إليه، وأن يتجاوز التخطيط الجديد أخطاء ما هو كائن في بعض البرامج، الّتي اعتمدت على تصورات في أذهان مخططيها دون الاستجابة لمتطلبات المستهدف بها، وحاجاته وتطلعاته. فاللّغة أيًّا كانت هي بنت بيئتها، ولا يمكن فصلها من بيئة المتعلِّمين وثقافاتهم. من هنا كانت الثقافة إحدى الكفايات اللُّغوية. لكن على الرغم من ذلك نلحظ أن بعض كتب تعليم اللّغة العربيّة لا تهتم بهذا الجانب، بل تحاول فرض ثقافات لا تجد استجابة من المتعلِّمين. بالتالي فقد أدى الأمر إلى اتخاذ بعض المتعلِّمين مواقف الضد،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

بينما تبنَّى آخرون العزوف عن التعلُّم. من هنا فإن الاهتمام بحاجات المستهدفين ضرورة أملاها واقع التجارب. ممّا يتطلب لفت انتباه الخبراء لمراعاتها عند التخطيط لبناء البرامج وتأليف المناهج. إذ يجب الانتقال من التصوّر المرسوم في أذهان ورغبات الممولين، إلى الوقوف على واقع الحاجات الحقيقية للمستهدفين. ثم الأخذ في الاعتبار ثقافاتهم وبيئات حياتهم. فالمنهج الذي يفصل المتعلّم من بيئته فصلًا تامًّا يصيبه بانفصام في الشخصية. بالتالي فهو منهج لا يجدر الاعتماد عليه في التعلُّم والتعليم. ولطالما أن اللّغة العربيّة هي الشقيقة الكبرى للّغات الإفريقية. فينبغي أن يهتم منهاجها بملامسة ثقافات الشقيقات، وقد كتبت بحروفها منذ سالف الأزمان؛ ولا يزال السعي مستمرًّا لإعادة الحرف العربي خازنًا للثقافات الإفريقية. فالعربيّة كما جاء في قول للدكتور التّويجري: «تمثّل القاعدة المتينة للسّيادة الوطنيّة والقوميّة والإسلاميّة» (التّويجري، ٢٠٠١: ٨١). بالتالي فإن التّأكيد على قوميّة اللّغة العربيّة في إفريقيا جنوب الصّحراء يعمل على فتح مساحات واسعة لإعادة نشرها باستراتيجية جديدة تجعلها أكثر التّصاقًا بالمجتمعات الإفريقية، ومعبّرة عنها. إذ كانت ومازالت هذه اللّغة تحتوي من خلال حرفها العربي الثّقافات الكامنة في اللُّغات الإفريقية الّتي كُتبت بها. ممّا يجدر تسميتها الشقيقة الكُبرى للُّغات الإفريقية (البصري، ٢٠٢٠: ٧٨). وللحفاظ على حياة الشّقيقة داخل المجتمعات الإفريقية، نحتاج إلى استصدار سياسة لغوية واضحة تعمل على الاعتناء باللُّغات الإفريقية الّتي كُتبت منذ أن وجد العرب بينهم، بالحرف العربي. بل وسُجِّلت بها ثقافات متنوّعة ومتفرّدة في العلم، والفقه، والأدب، والعادات، والتّقاليد. ممّا يستوجب إحياء وجود الحرف العربي المعُبِّر عن الهويّة الثّقافية الحقيقية لإفريقيا، فإعادة وجود اللّغة العربيّة إلى ما كان عليه قبل الاستعمار، وتقويتها واجب يمليه على الجميع قومية اللّغة العربيّة، الّتي تتطلب إيجاد استراتيجية غير تقليدية؛ فكثير من الاستراتيجيات السّابقة كانت خصمًا على نشر اللّغة

العربيّة وانتشارها، فاللّغة العربيّة هي لغة العلم، والثّقافة، ولها حق النّشر والانتشار في كل مكان من العالم. كما أنّها جديرة بالتّعلّم لأنها لغة عالميّة، فلا ينبغي تقييدها بأطر محدّدة. فالعربيّة لغة ينبغي لها أنّ تكون للنّاس عامة، لعموم رسالة الإسلام للنّاس كافة، كما في قوله تبارك وتعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَةً لِلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا) (سورة سبأ الآية ٢٨). لذلك يُسْتحب استصحاب النّاس كافة عند العمل على نشرها، بأن يُستهدف بتعليمها وتعلُّمها النّاس كافة. ذلك بدءًا بمرحلة التّخطيط لنشرها، حتى تصبح مناهجها محايدة، ومتاحة للنّاس في كل أنحاء العالم. أما بالنّسبة لإفريقيا فالعربيّة لغتها الأم وإن طال أمد إضعافها.

ولتحقيق وجود جديد للغة العربيّة في إفريقيا، يجب أن نضع نصب الأعين، الاهتمام والتّركيز على تجديد النّظر في العلاقة بين العرب وإفريقيا، تلك العلاقة الّتي امتدَّت لفترة ما قبل الميلاد، ممّا يعني أنّ علاقة اللّغة العربيّة لغةً سامية بإفريقيا كانت سابقة للإسلام، الأمر الّذي يدحض ما يروِّج له دعاة ربط اللّغة العربيّة بالإسلام لفصل الأفارقة غير المسلمين عن اللّغة العربيّة؛ باعتبار أنّها لا تُعبّر عنهم؛ لأنّها تعبّر عن معتقدات دينية منتمية للإسلام، ولطالما أنّ الهجرات القديمة قد عملت على انصهار الشّعوب العربيّة والإفريقية قبل أنّ يجد الاستعمار طريقه إلى إفريقيا، ولم تكن هنالك غضاضة في كتابة اللُّغات الإفريقية بأحرف شقيقتهم الكبرى اللّغة العربيّة. ممّا يؤكّد أصالة اللّغة العربيّة في المجتمعات الإفريقية. بالتالي فإن إعادة نشرها ليس أمرًا جديدًا، بل يُعدُّ ابتعاثًا لإرث ظل مسلوبًا لردح من الزمان. فإرث اللّغة العربيّة في إفريقيا يؤكّد أصالتها. كما تؤكّده الكثير من المظاهر الرّاسخة في مجتمعات دول القارة السّمراء، ومنها على سبيل المثال ما أورده إبراهيم أنيس «بأنّ اللّغة السّواحلية الّتي تحتل مركزًا مرموقًا بوصفها لغة العلم والتّعليم

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في المدارس في كل من كينيا والدّول المجاورة لها، تُكْتب بحروف عربيّة، وقد نمت ألفاظها وكلماتها نموًّا كبيرًا بفضل ما اقتبسته من ألفاظ عربيّة كثيرة» (أنيس، ١٩٧٠: ١٦٩). لكن نتيجة لتبعات الاستعمار ومخلفاته في أذهان أصحاب النّفوذ والسّلطة؛ كان استبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني في مطلع السّبعينات من القرن الماضي. ممّا يوضِّح محاولات العولمة لفرض اللّغة اللاتينية سعيًا لبسط الهيمنة اللُّغويّة على العالم كله. لذلك نعتقد أنّ العمل على إعادة اللّغة العربيّة إلى وضعها السّابق في إفريقيا، يحتاج إلى جهد متواصل ومستمر لكي يأتي بنتائج مثمرة. لذا فإن دعم مشروع الإيسيسكو لاستكمال إعادة كتابة اللّغات الإفريقية بالحرف العربي أمر مُهِمّ جدًّا لاستعادة هويّة الشّعوب الإفريقية الّتي سلبها الاستعمار. إضافة إلى أهمية رفع الوعي والإدراك بضرورة هذه الخطوة لدى جميع الشّعوب الإفريقية، وعلى نحو خاص الشّعوب المسلمة؛ وعلى الرغم من تعدّد وكثرة اللُّغات في إفريقيا، فمن المهم رفع الوعي أيضًا بضرورة إجراء مسح شامل من أجل تخطيط يفضي لترتيب الأولويات، فيما يختص بإعادة كتابتها بالحرف العربي. فاللّغات في إفريقيا كما يذكر إبراهيم أنيس بقوله: «إنّ عدد اللُّغات في إفريقيا نحو خمسمائة لغة، يتكلّم بها نحو مائتي مليون من المواطنين الأفارقة الّذين يعيشون جنوب الصّحراء في المناطق الاستوائيّة» (أنيس، ١٩٧٠: ١٦٤). بالتالي فإن الأمر مهم للغاية، ويتطلّب إحداث تحوّل في مواقف الأنظمة السّياسيّة الحاكمة للإسهام إيجابًا في جعل نتائج التّخطيط اللّغوي واقعًا يدعم النّهوض بالمجتمعات الإفريقية، وباستصحاب الإرث الحضاري اللّغوي لشعوب القارة. باعتبار أنّ هذه اللُّغات تمثّل خزانة الثّقافة والحضارة، ومعبّرةً عن الهويّة الإفريقية منذ القدم.

خاتمة وتوصيات:

الخاتمة:

نختم بالتّأكيد على الحاجة الملحَّة لإيجاد استراتيجيات مبتكرة لإعادة العلاقة بين اللغة العربيّة وإفريقيا، ترتكز على الإرث الحضاري والثقافي السابق، بامتداداته الاجتماعية والسياسية. إضافة إلى علاقة الود والمصاهرة الّتي ازدهرت بفعل التجارة وتبادل المنافع، وقد فتقت أذهان العلماء ودعتهم إلى القول بأن إفريقيا هي مهد الإنسانية والحضارات في العالم. لذا فقد أضحى مهمًّا أن نجعل الأنظمة الحاكمة في إفريقيا داعمة لوجود المؤسسات المهتمّة بإعادة نشر هذه اللغة تعليمًا وتعلُّمًا. فالرّابط بين اللّغة العربيّة والمستهدفين رابط تبادلي، يسعى لتحقيق التّواصل بين البشر بإحدى لغات الأمم المتحدة، والمتاحة عالميًّا في جميع الأروقة الرّسمية، وغير الرّسمية لإدارة شؤون حياتهم كافة، وتبادل منافعهم، وتداول معارفهم وخبراتهم وتجاربهم. كما أنّ الارتباط العضوي بين الإسلام، وبين اللّغة العربيّة ينبغي أنّ يدعم فلسفة إتاحتها للنّاس كافة بغض النظر عن معتقداتهم، وتدعيم مكانتها، والسّعي لجعلها واحدة من اللُّغات المهيمنة علميًّا وعالميًّا. الأمر الذي يحتاج إلى توسيع نطاق نشرها وانتشارها، تعليمًا وتعلُّمًا، وثقافةً لتنداح إلى وجدان الناس وحياتهم بقوة مجدها الكائن في عمق المجتمعات الإفريقية في جميع المستويات الناظمة لحياة الناس الاجتماعية والسياسية.

التّوصيات:

ممّا تقدّم يبذل البحث بعض التّوصيات للجهات المهتمّة والعاملة في المجال:

١. العمل على إعادة الحرف العربي لوضعه جزءًا من المكوّن الثّقافي والاجتماعي

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

للشّعوب الإفريقية.

٢. إعادة كتابة اللُّغات الإفريقية بالحرف العربي في ضوء سياسة لغويّة مبنية على تخطيط لغوي سليم.

٣. إجراء مسح لغوي شامل لأغراض إعداد برامج ومناهج للّغة العربيّة مخصصة لإفريقيا جنوب الصّحراء الكبرى.

٤. إجراء مسح شامل لحاجات أساتذة اللّغة العربيّة داخل إفريقيا من التّدريب المهني التّطويري وبالمداخل المتكاملة في التّدريس.

المصادر والمراجع:

- إسرائيل ولفنسون. (١٩٢٩)، تاريخ اللّغات السامية، مطبعة الاعتماد، شارع حسن الأكبر، القاهرة، مصر.
- أنيس، إبراهيم. (١٩٧٠م)، اللّغة والقوميّة العالميّة، دار المعارف، مصر.
- البصري، هداية تاج الأصفياء.(٢٠٢٠م)، «نشر العربيّة في إفريقيا الآفاق والتّحديات»، مجلة معهد الخرطوم الدّولي للّغة العربيّة، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم (المجلة العربيّة للدِّراسات اللُّغوية)، العدد٤٦، السودان، ص٥٩-٩٧.
- التّويجري، عبد العزيز بن عثمان. (٢٠٠١م)، في البناء الحضاري للعالم الإسلامي، الجزء الرّابع، منشورات المنظمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة. المغرب.
- الطحلاوي، جودة محمود. (١٩٣٢)، تاريخ اللّغة السامية، مطبعة الطلبة، القاهرة، مصر.
- الصّديق، عمر.(٢٠١٣م)، «أوضاع اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في العالم»، مجلة معهد اللّغة العربيّة بجامعة إفريقيا العالميّة (العربيّة للنّاطقين بغيرها)، العدد ١٣، السودان.
- العركي محمد الأمين عبد الرحمن، (٢٠٠٢م)، لمجلة العربيّة للدراسات اللغوية، العدد (١٩)، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، الخرطوم، السودان، ص١٥٣ - ١٦٠.
- المقداد. محمد أحمد،(٢٠٠٩م)، واقع العلاقات العربيّة الإفريقية في ظل سياسات التنافس الدولي (١٩٩١ - ٢٠٠٦م) ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، عمادة البحث العلمي بالجامعة الأردنية، المجلد ٣٦، الأردن.
- حافظ، صلاح الدّين.(١٩٨٨م)، صراع القوى العظمى في القرن الإفريقي، مجلة المجلس الوطني لمجلس الثّقافة والفنون والآداب (عالم الفكر)، العدد ٤٩، الكويت.

- حسن، يوسف فضل. (د ت)، تبادل التأثيرات بين الحجاز ومصر من جهة وبين وسط وشمال وشرق إفريقيا من جهه. ص ١٥٧.
- حسن، عمر عبيد. (٢٠٠٤م)، قوة الثّقافة لا ثقافة القوة، المكتب الإسلامي، لبنان.
- حريز، سيّد حامد. (١٩٨٨م)، المؤثرات العربيّة في الثّقافة العربيّة السّواحلية في شرق إفريقيا، المنظمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم، جهاز التّعاون الدّولي لتنمية الثّقافة العربيّة والإسلامي بيروت، لبنان.
- ديفيدسون، بازيل.(١٩٦١م)، إفريقيا تحت أضواء جديدة، ترجمة: جمال محمد أحمد. دار الثّقافة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان.
- ربحي، كمال. (١٩٦٣)، دروس اللّغة العبرية، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- زكريا. جاسم محمد، (٢٠١٥م)، أزمة العلاقات الدولية في المنظومة العربيّة الإفريقية إشكالية الدولة أم تناقضات التنظيم الدولي، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، العدد ٣١، المجلد الأول. سوريا. ص١٦٥-١٩١.
- ساتي، مهدي. وآخرون، (٢٠٠٩م)، من حضارات إفريقيا، ط١، جامعة إفريقيا العالميّة، الخرطوم، السودان.
- عبد القادر، نور أسامة. (٢٠٠٤م)، «المفاهيم والمصطلحات» .wiki<arm.wikipedia.org
- عسكري، محمد صالح شريف. (٢٠١٣)، العربيّة ومكانتها بين اللّغات السامية، مجلة إضاءات نقدية، فصلية محكمة، العدد ٩،إيران.
- فريستيغ، كيس. (٢٠٠٣)، اللّغة العربية، ط١، ترجمة: محمد الشرقاوي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر.
- قدر ماري، بابكر حسن. (٢٠٠٦م)، اللّغة العربيّة فِي إفريقيا بين الماضي والحاضر، مجلة

◆ العربيّة للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربيّة بجامعة إفريقيا العالمية، العدد (٣) الخرطوم، السودان ص٣١٣ – ٣٢٥.

◆ محمد، محمد عوض.(١٩٥١م)، السّودان ووادي النّيل، مطبعة جامعة فؤاد الأول، القاهرة.

◆ محمد، صالح. (٢٠١٩م). العرب وإفريقي، دار المكتب العربي للمعارف، مصر. ص٥٩.

مزي، على عمر، أوضاع اللغة العربيّة في زنجبار، بحث تكميلي مقدم لنيل دبلوم معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، مايو ١٩٨٣، السودان. ص٤٧–٤٨.

◆ مكي، الطّاهر أحمد. (١٩٩٤م)، مقدمة في الأدب الإسلامي المقارن، الطّبعة الأولى، عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، القاهرة، مصر.

◆ موسكاني، سبتينو. (١٩٩٣)، الحضارات السامية القديمة، ترجمة: مهدي المخزومي وعبد الجبار المطلبي، عالم الكتب، بيروت، لبنان.

◆ نولدكه، تيودور. (١٩٦٤)، اللغات السامية، ترجمة: رمضان عبدالتواب، مكتبة دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

* تقع جزيرة كيلواكيسواني أو ما تسمى كيلوا على السّاحل الشّرقي لإفريقيا وتتبع جمهورية تنزانيا، ويفصل الجزيرة عن بقية الأرض التّنزانية مضيق بحري عرضه ٣ كيلومترات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

مقرّرات «الكفايات اللّغوية» في التّعليم الثانويّ بالمملكة:
توصيفُ المَتْنِ وسُبُلُ تَحْسِينِه في ضوء الدّرس اللسانيّ

أد. مختار درقاوي[1]

الملخص:

يروم هذا البحث تقديمَ توصيفٍ لمقرّرات الكفاية اللغوية في التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، كما يسعى إلى بيان الطرائق المتبعة في الوضع والتحصيل والتدريب والاستخلاص، ومدى الاستجابة لمتطلبّات العصر الحالي والانفتاح على الحركية المستمرّة للتجديد في ميدان تطوّر المناهج التعليمية، ومدى السعي إلى الاستفادة من نتائج التخطيط اللساني المدرسي في مدرج تجديد المتون العلمية وتطويرها وظيفيًّا من حيث أسس الصناعة العلمية وعرْض الحمولة المعرفية ومنهجية التدريب، مما هو وثيق الصلة بثلاثة مجالات: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut ، وتخطيط الاكتساب Acquisition.

وقد جرى الاعتماد على المنهج الوصفي في هذا العمل؛ لكونه يمدّ الباحث بالأدوات الإجرائية التي من شأنها الكشف عن المنجز المعرفيّ والحصيلة المنهجيّة؛ ولأنّه يُعين على دراسة المدوّنة اللسانية في إطارها الزمنيّ المحدد. وقد خلص البحث إلى جملة من النتائج، من أهمها أنّ التوسّل بمخرجات الدرس اللساني في بناء الكتب التعليمية لا مناص منه،

١- جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف/ الجزائر.

وأنّ السياسات التعليمية الناجحة في الوطن العربي هي التي تسعى إلى الارتقاء بالذهن التربوي من طابعه الكلاسيكي إلى الطابع العلمي الحضاري، ولا يتحقّق هذا الرهان إلا بالعمل الجادّ وبتضافر الجهود على تطوير الوسائل التربوية، وتحسين الموارد البشرية وتنميتها وتحفيزها على الانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وبالتالي نحقق الهدف المنشود ونساير التحولات التي تعرفها الأمم المتطوّرة.

كما أوصى البحثُ بضرورة الجمع بين المقاربة بالكفايات في المجال التربوي وبين المقاربة النصية في المجال اللساني من حيث تشكيل الوعي العلمي وتطوير الفعل المدرسي وترسيخ القيم الحضارية والمبادئ الإسلامية، وبذلك تنتظم الأمور وتنضبط.

كلمات مفتاحية: الكفايات اللغوية - التخطيط المدرسي- التدريب - اللسانيات التطبيقية

مقدمة:

تسعى الهيئات العلميّة الموزّعة على تراب الوطن العربي من جامعات ومجامع اللغة ومجالِسها ومكاتب البحث ومراكزه ومختبراته إلى معالجة التحدّيات الكبيرة التي تواجه اللّغة العربيّة، على صعيد تعريب المصطلح وتقييسه*[٢] Standardization Terminological وتوحيده وتفعيله، أو على صعيد تحقيق التّواصل السليم باللّسان العربيّ الفصيح بين أفراد المجتمعات العربية، أو على مستوى إصلاح المنظومات التعليمية ببناء المناهج وتصميم

٢- التقييس الاصطلاحي Standardization Terminological مصطلح أقره مكتب تنسيق التعريب بالرباط في معجمه الموحّد للمصطلحات اللسانية، يراد به في المعنى العام عملية توحيد المصطلحات المتداولة لدى مجموعة معيّنة من الأشخاص، عملية تقوم بمقتضاها هيأة رسمية بتفضيل مصطلح دون سواه، وذلك بعد دراسة الملفات الاصطلاحية التي تمّ (جرى) إعدادها بدقّة. (مكتب تنسيق التعريب، ٢٠٠٢).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المقرّرات واتخاذ الإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليميّة وفق الشروط والأهداف التي تقتضيها السياسات التعليمية والطرائق البيداغوجية ومنظومة القيم الإسلامية والحضارية.

وقد أدرك القائمون على هذه الهيئات ألّا سبيل للنهوض بالتعليم في الوطن العربي والتّمكين للّغة العربية وتنميتها ونشرها وإشعاعها إلا بسياسةٍ واضحةٍ وبنظام تعليميٍّ قويٍّ، وبتدبيرٍ متينٍ، وبتخطيطٍ لغويٍّ رصينٍ يستفيد ممّا تركه السلف وينفتح في الآن نفسه على مخرجات الدرس التربويّ والتعليميّ واللسانيّ الحديث والمعاصر، بما لا يتعارض مع ثوابت الأمّة وأصولها، وقد بذلت المملكة العربية السعودية في هذا الشأن جهودًا عظيمة تستحقّ الإشادة والثناء.

إذ اتخذ رجالات الفكر فيها وأهل اللغة مِنَ البُعد البيني؛ أي بين القديم والحديث، وبين الحقول المعرفية المختلفة، وبين الأفراد أي العمل الجماعي منهجًا لحلّ أو التخفيف من إشكالاتِ: التداخلِ اللغوي، وتحقيقِ الكفاية اللغوية، وتعريبِ العلوم والمصطلحات، وتأليفِ المعجمات، وإصلاح المناهج التعليمية، وتجسير الفجوة بين العربية الفصيحة وفصيح العامية، وغير ذلك، والهدف هو تحقيق التنمية اللغوية على شاكلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

يستوقف الباحث اللساني من جملة القضايا المذكورة أعلاه مسألة الإصلاح التربوي؛ الذي له صورٌ كثيرةٌ ترتبط بأضلاع المثلث التعليميّ (المعلِّم، والمتعلِّم، والمادة التعليميّة)، ويشدّد الباحث في رحاب ذلك كلّه ما له صلة بالضلع[٣**] الأخير؛ أي «الكتاب التعليميّ

٣** - رَفض بعض أهل اللغة الاستعمال لمعاملة الكلمة معاملة المذكّر، وهي مؤنثة في زعمهم، والصواب عندهم: بالضلع الأخيرة، ويُعدّ الاستعمال من الفصيح لوروده في الحديث الشريف، قال النبي صلى الله عليه وسلم: « إنّ المرأة خُلقت من ضلع أعوج، وإن أعوج ما في الضلع أعلاه، فإذا ذهبت تقيمه كسرته». (صحيح مسلم، ح: ١٤٦٨).

أو المدرسيّ» أو «المقرّرات التعليميّة»♦٤ التي عرفت تحوّلات جذرية وعميقة٥***في طرق الوضع واستخلاص الكفايات وتقريرها، إذ لم تعد كما كانت عليه في التقليد العربيّ القديم -أقصد عقودًا بعينها من القرن الماضي- عبارةً عن عرضٍ منظّمٍ ومصفوفٍ للمعارف التي يُراد تدريسها ونَقْلٍ لها دون اكتراثٍ لأصل تحريك المتعلِّم واستنطاق ملكاته، وهو التصوّر الذي هيمن على التعليم النظاميّ لعقودٍ من الزمن من القرن العشرين. بل أضحت المقرّرات كما هو مستقرّ في الثقافة المعاصرة عملًا تطبيقيًّا يغترف من المكتسبات اللسانية والتربوية والنفسية، ويخضع لمقاصد منهجية، ولرهانات الجودة ولمتطلّبات تحقيق الكفاية، وينهل من مخرجات النظريات البيداغوجية الحديثة، وتقاليد المجتمع وعاداته وأعرافه.

إنّ المقررات الناجحة هي التي تحرص على تفعيل نتائج التخطيط اللساني المدرسي في ميدان تجديد المتون العلمية وتطويرها وظيفيًّا من حيث أسس الصناعة العلمية

♦٤ - نوظّف المصطلحات الآتية: "الكتاب التعليميّ أو المدرسيّ" و "المقرّر التعليميّ" و"المتن التعليميّ" ونقصد بها معنى واحدًا في هذا العمل البحثي؛ هي هذه الكتب المدرسية الموجّهة للمتعلّمين، ومسوّغ هذا التوظيف هو السياق المعجمي لا الاصطلاحي وكون كتب الكفايات اللغوية نفسها قد درجت على استعمال اللفظتين "الكتاب والمقرر" بذات المعنى (ينظر على سبيل التمثيل لا الحصر: المقرر ٠١ (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ) وينظر الدراسات السابقة المشار إليها في مقدمة البحث). وفي سياق البحث التربوي هناك من يفرّق بينهما فيطلق المقرّر على المحتوى الدراسي؛ ويراد به جملة من المعطيات والحقائق والمفاهيم التي تختارها لجنة الخبراء لكلّ حقلٍ معرفيٍّ، وتقوم بصياغتها وانتظامها في شكل خريطة بناء تعين المتعلّمين على تحقيق الاكتساب وتعزيزه، والمساعدة على تنمية الفرد. في حين يراد بالكتاب المدرسي العمل الإجرائي لمحتوى المقرر، وهو بهذا التصور دعامة أساسية للعمل التربوي ووثيقة إجرائية سهلة المنال تشتمل على مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة التي تعين على تحقيق ما سُطّر من أهداف وفق مراحل زمنية محدّدة داخل مؤسسات تربوية جرى اعتمادها من قبل الوزارة الوصية . وعلى هذا فإن المنهاج التعليمي أعم؛ لاشتماله على المقرّر والكتاب المدرسي معًا؛ ولعنايته بالمدخلات (ما يراد بناؤه) والمخرجات (ما حُقّق من مكتسبات).

٥*** - من الانتقادات الموجّهة للمناهج التقليديّة التي عرفها القرن الماضي (المناهج المبنية على أساس المحتوى والمناهج المبنية على أساس الأهداف): ١- الاهتمام بالمادة وأنشطة الأستاذ دون التلميذ ٢- التركيز على الوقائع والأحداث؛ أي ملء الدماغ دون صقله، وهذا منظور سلبي للتعليم ٣- الفصل بين المواد، وهذا يؤدّي إلى ضعف انتقال أثر التعلّم ومن ثمة تَرْك أهم عمليّة في التعليم وهي تركيب المعرفة للطالب. فتقدّم المعارف بوصفها حقائق قائمة بذاتها وظواهر منعزلة فيما بينها دون ربط ذلك كلّه بالبيئة الاجتماعية ٤- الميل إلى التجريد واللفظية أي المبالغة في العناية بالنواحي النظرية والشكلية، الشيء الذي يؤدّي إلى العزوف عن النشاط الفعلي والتطبيقات العملية ٥- الجمود أي إن المناهج التقليدية لا تعطي فرصة للتفاعل الحقيقي بين المعلّم والمتعلّم فهي تعتمد بالدرجة الأولى على الكتاب المدرسي القائم أساسا على تراكم المعلومات النظرية وتقديمها من قبل المعلّم بطريقة سلطوية لا تقبل الحوار ولا النقاش ولا تستثير قدرات المتعلّم. (المرُّوني، ٢٠٠١)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وعرْض الحمولة المعرفية ومنهجية التدريب، مما هو وثيق الصلة بثلاثة مجالات: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضع Statut وتخطيط الاكتساب Acquisition. من هنا يكتسي البحث في هذا الموضوع أهمّيةً بالغةً، كون هذه المقرّرات (متون الكفايات) التي سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعوديّة إلى وضعها وتعميمها على تلاميذ المرحلة الثانوية؛ غدت تطرح في ضوء التحوّلات الحضارية التي نشهدها مدى الاستجابة لمتطلّبات العصر الحالي والانفتاح على الحركيّة المستمرّة للتجديد في ميدان تطوّر المناهج التعليمية، وفي مجالات العلوم الحديثة واقتصاد المعرفة وتكنولوجيا التعليم، وتفعيل النظريات التربوية واللسانية المعاصرة، ومدى السعي إلى الإفادة منها لتقويم النظام التربوي وتطويره والرفع من المردودية والقدرة على المنافسة، بما ينبئ عن وعيٍ حضاريٍّ عميقٍ وسلوكٍ رصينٍ.

في هذا المساق نختصر الإشكال الذي نحن بصدد بحثه في سؤالين: ما واقع المقرّرات السبعة للكفايات اللغوية المعتمدة في المرحلة الثانويّة بالمملكة العربيّة السعوديّة؟ وما السبل اللسانية لتحسينها وتطويرها؟ وقد اقتضت مجريات العمل المعرفي والمنهجي ضبط البحث كالآتي:

– مقدمة
1- توصيفٌ لمقررات الكفاية اللغوية في التعليم الثانوي وبيانٌ لطرائق الوضع والتحصيل والتدريب والاستخلاص
1-1- إطار البرنامج المشترك (المقرّر رقم ٠١ و٠٢ و٠٣ و٠٤)
1-1-1- تصنيف مقاصد الكفايات
1-1-2- تطبيقات الكفايات

1-1-1-1-	مرحلة التعريف بالتدريب وبمنهجيته
1-1-1-2-	مرحلة تطبيق التدريب
1-1-1-3-	مرحلة التقويم المستمرّ
1-1-1-1-1-	التقويم التمهيدي.
1-1-1-1-2-	التقويم التكويني.
1-1-1-1-3-	التقويم الاختباري.
1-1-1-1-4-	التقويم التتبعي.
1-1-2-	مقدّمات مقرّرات البرنامج المشترك
1-1-	إطار البرنامج التخصّصي
١-٢-١-	المقرّر رقم (٠٥)
1-1-1-	المقرّر رقم (٠٦)
1-1-2-	المقرّر رقم (٠٧)
1-1-1-	اقتراحات لسانية تطبيقية لإثراء مقرّر الدراسات اللغوية رقم (٠٧)
1-1-2-	في مبحث وظائف اللغة من موضوع "لغة الإنسان" أحد مباحث الوحدة الأولى "دراسات في اللغة الإنسانية" أقترح ذِكْرَ وظائف اللغة بأسمائها كما أقرّها الدرس اللساني الحديث.
1-1-3-	في الموضوع الرابع من الوحدة الأولى الذي يعنى بالأصوات أقترح إضافة مبحث "موجّهات الدلالة الصوتية": وتشمل، حركة البناء، والحرف، والنبر، والتنغيم، والوقف، والمقطع.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

1-1-4- في الموضوع الثاني الموسوم بـ"صرف العربية ونحوها" أحد موضوعات الوحدة الثانية "دراسات في اللغة العربية" وبالضبط في مبحث القيمة الدلالية للإعراب – أقترح إثراءَه بجملة من المعطيات (التخصيص، الاحتمال، القطع...) وببعض النصوص العربية.
1-1-5- في الموضوع الثالث عن المعاجم العربية من موضوعاتِ الوحدةِ الثانية "دراسات في اللغة العربية" أقترح أن تقدّم جملة من وسائل شرح المعنى التي اعتمدها أصحاب المعجمات.
1-1-6- في الموضوع الرابع عن العلاقة بين الألفاظ والمعاني من موضوعاتِ وحدةِ "دراسات في اللغة العربية" جرى الحديث عن العلاقات الدلالية من الترادف والمشترك والأضداد دون التعريج على ذكر أسباب وقوعها، أقترح استدراك هذا الأمر.
– خاتمة
– مصادر البحث ومراجعه

وعن المنهج المعتمد في هذا العمل، فهو المنهج الوصفي الذي يُجلّي حقيقة الظاهرة المعرفية في بيئتها الزمانية المحددة. وتكمن أهمية البحث في:

- بيان أنّ التطوير المنهجي للمتون قائم على تطوير الملكات العامة وتحريكها وتنمية الذكاء وغرس روح الإبداع والتحليل والنقد في الطلبة، وكذا تثبيت المعارف.
- تأكيد أنّ الوعي المعرفي الحديث أنتج لنا حقولًا معرفية كثيرة «لسانية» و«تربوية» و«اجتماعية» و«نفسية» تكفّلت بمهام تقدير الحصيلة العلمية والمنهجيّة وتوليد طرائق في الاستخلاص، واختبار الكفايات، وغير ذلك. وفي هذا الحراك المعرفي دعوةٌ صريحةٌ إلى قياس مدى استفادة المنظومات التعليمية من هذه المكتسبات وتفعيلها.
- تقرير أنّ العمل البشري يعتريه النقص ويعتوره الضعف، وطولُ السنين والعمل البينيّ كفيلان بجبر الكسر وسدّ الثُّلْمة، وبالتالي تطوير المقرّرات التعليمية وتنمية

القدرات البشريّة.

- تجلية التكامل المعرفي بين المقرّرات السبعة للكفايات، وإظهار حسن البيان والتبيين وجدّة التدريب وجدّيته.

أمّا عن الهدف الرئيس للبحث فهو المشاركة في تقديم جملة من المقترحات التي من شأنها أن تسهم في تحسين مقرّرات الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية بالمملكة من حيث الجانب النظري والجانب التطبيقي عن طريق استثمار جملة من مخرجات الدّرس اللسانيّ الحديث.

وتجدر الإشارة في هذا المقام إلى أنّ ثمة جملة من الدراسات التي سبقت هذا البحث وعُنيت بإماطة اللثام عن قضايا جوهرية تتصل بمتون «الكفايات اللغوية» المقرّرة على طلبة المرحلة الثانوية بالمملكة، وإن كانت لها خصوصيتها من حيث توجيه النظر إلى زاوية بعينها؛ فإنّها تتقاطع مع هذا البحث من حيث إنّها تحمل على عاتقها مشغل تطوير الكتاب المدرسيّ. ويختلف عنها هذا البحث من حيث استثمار الرّافد اللساني بمستوياته المختلفة ومجالاته المتنوعة، من «معجميةٍ» و«مصطلحيةٍ» و«دلاليةٍ» وغيرِها، نخصّ من هذه الدراسات الآتي:

- تقويم كتاب الكفايات اللغوية للصف الأوّل الثانوي في ضوء أهدافه، إعداد خالد سعيد عواجي، ماجستير ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م، الجامعة الإسلامية.

- درجة توافر مهارات الكتابة الوظيفية في محتوى كتب الكفايات اللغوية للتعليم الثانوي «نظام المقررات» لمنى بنت عبد الله حمد الشريف، ماجستير محرم ١٩٣٧هـ-٢٠١٥م.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- درجة توافر عمليات العلم الأساسية في كتب الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمحمد شديد البشري ١٤٣٨هـ -٢٠١٦م.
- «درجة تركيز نشاطات التعلم في مقرر الكفايات اللغوية بالمرحلة الثانوية مقررات على المستويات المعرفية وأبعادها وفق تصنيف بلوم المطور، إعداد سعد بن عبدالعزيز بن مرضي الدوسري ؛ إشراف أحمد بن علي بن أحمد الأخشمي، بحث مكمل لرسالة (الماجستير) - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ١٤٣٧هـ- ٢٠١٦م.
- بناء برنامج قائم على المدخل الكلي لتدريس مقرر الكفايات اللغوية وقياس فاعليته في تحسين الكفاءة اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية، إعداد وفاء بنت محمد العشيوي؛ إشراف: فهد بن عبد الكريم البكر، رسالة (دكتوراه) - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٨ هـ- ٢٠١٧ م

رابط مقررات التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

https://ienbooks.t4edu.com/#/courses

https://ienbooks.t4edu.com/#/courses/5142

تمهيد:

تضطلع بصياغة الكتاب المدرسي The School Manual جهةٌ مختصةٌ أو فريقُ عملٍ معيّنٍ من الوزارة الوصيّة تتوفّر فيهم الشروط التي تؤهلهم لذلك؛ وعندهم من الخبرة في المجالين التربوي والتعليمي ما يسمح لهم بمباشرة تلك المهام السامية، يتوخّى هذا الفريق وفق خطواتٍ إجرائيةٍ مدروسةٍ مهمّة إعداد المقرّرات وضبط الخيارات التربوية والمعرفية

بعناية شديدة وبدقّة متناهية، لتشمل تلك الخيارات المفردات والأنشطة والمضامين التي من شأنها أن تجعل التلاميذ يتفاعلون معها تفاعلًا إيجابيًّا، فيكون من ثمار ذلك تغيّر سلوكهم نحو الأفضل في جميع مناحي الحياة، وبالتالي تحقيق ما سُطّر من أهداف، وإحداث التنمية في قطاع التربية والتعليم عمومًا فينعكس ذلك على الواقع المعيش.

وعلى هذا، فإنّ المتون التعليمية وبوصفها الوعاء الحامل للفكر والمصدر الرئيس الذي يستقي منه المتعلّم المعرفة، فهي تُلازمه في مساره الدراسي، وترسم في الآن نفسه للمدرِّس المسار الذي ينبغي أن يتّبعه ويقتفيه من حيث:

- طبيعة الحمولة المعرفية الموكل إليه أن يُعين المتعلّمين على اكتسابها بجرعات محدّدة، فيها مراعاة لسنّهم.
- منهجية التدريب المطالب باتّباعها، وتكليف المتعلّمين بالسير على خطاها وفق زمان متّفق عليه، ووفق معايير محدّدة.

ولا يفهم من هذا السياق أنّ المعلّم في العملية التعليمية التعلّمية مكبّل لا يمكنه اقتراح نصوص أو إسناد أنشطة أو اتخاذ تدابير يراها سبيلًا معينًا للرفع من كفاية المتعلِّمين وتحقيق تلك المقاصد المنهجية المستهدفة. بل إنّ المعلّم - كما يقرّ علم التدريس الحديث- مطالب بأن يجمع بين القيادة التي يفرضها التعليم والتوجيه الذي تقتضيه التربية. وهو مأذون له باستثمار الأنماط والاستراتيجيات الأكثر انسجاما مع عملية التعليم، والعمل على إنماء الدافعية للذين يعانون من صعوبات التعلّم، وتغيير الأساليب عند الشعور بعجز المكتسِب والمتدرِّب على التحصيل وممارسة التدريب، ومعالجة مختلف الوضعيات وتحقيق الاندماج، فعلى قدر جودة المتون ونباهة المعلّم ورصيده العلمي والمنهجي والأخلاقي يكون حِذق

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المتعلّم في الصناعة وحصول الملكة. ويجد المتدبّر في حقل التخطيط اللساني المدرسي المعاصر فيما هو وثيق الصلة ببناء المقررات التعليمية أنّ هناك عناية بثلاثة مجالات رئيسة: تخطيط المتن Corpus، وتخطيط الوضعStatut ، وتخطيط الاكتساب Acquisition. ويشمل تخطيط المتن Corpus ثلاث عمليات أساسية: المعيرة Standardization وتطوير نظام الكتابةGraphization ، والعصرنةModernization . والمراد بالمعيرة Standardization تحديد نظام القواعد التي تمكّن من التمييز بين الاستعمال السليم للغة والاستعمال المجانب للصواب، ويمثّل نظام الكتابة Graphization السبيل المعتمد لكتابة اللغة موضوع التعلّم، في حين تقوم العصرنة Modernization على اتباع خطة محكمة لانتقاء مفردات جديدة وإدماجها في المقررات، تفرضها التحوّلات والتفاعلات والاتصالات التي يعرفها النظام اللغوي مع مختلف الأنساق المتاحة (اللسانية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، وغيرها) في الفضاء المدرسي (ناجح، ٢٠١٩). ويقصد بتخطيط الوضع Statut المعايير التي ينضبط لها اختيار تدريس لغة ما في مرحلة عمرية، إضافة إلى المعايير المعتمدة في إطار التكيّف مع التحوّلات. ويركّز تخطيط الاكتساب Acquisition على مستعملي اللغة من حيث اكتسابهم للقدرات التواصلية التي تتيح لهم الاندماج والانخراط في الوسط الاجتماعي (ناجح، ٢٠١٩)، بتوصيف آخر يعنى تخطيط الاكتساب Acquisition بإعداد الخطط التي تهتم بتعليم اللغات وتعلّمها.

١- توصيفٌ لمقررات الكفاية اللغوية في التعليم الثانوي وبيانٌ لطرائق الوضع والتحصيل والتدريب والاستخلاص:

عند تصفّح «منهج الكفايات اللغوية» من مقرّرات التعليم الثانوي تبيّن أنّه قد صُمّم

وفق إطارين:

١-١- **إطار البرنامج المشترك**: وهو عبارة عن سلسلة مؤلَّفة من أربعة مقرّرات للغة العربية، يحمل كّل مقرّر منها رقمًا يختلف باختلاف المستوى (١ ثم ٢ ثم ٣ ثم ٤)، ويربو كلّ مقرّر من المقرّرات الثلاثة الأولى عن مئتي صفحة، في حين يربو المقرّر الرابع عن مئة وسبعين صفحة، ويعدّ مظهرها و إخراجها جيّدين. ومن حيث الجوهر تجد عناية بثلاثة أمور:

١-١-١- **تصنيف مقاصد الكفايات**: يعني أنّ لكلّ كفاية مقصدًا، وهناك خمس كفايات تقابلها خمسة مقاصد، على النحو الآتي: (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)

الكفاية النحوية ⟵⟶ المقصد منها ضبط المنتج اللغوي بتحقيق الاستقامة

الكفاية الإملائية ⟵⟶ المقصد منها ضبط الرسم الكتابي

الكفاية القرائية ⟵⟶ المقصد منها بناء مهارة التعلّم

كفاية الاتصال الكتابي ⟵⟶ المقصد منها إنتاج اللغة كتابيًّا

كفاية التواصل الشفهي ⟵⟶ المقصد منها الجمع بين الاستماع والتحدّث

١-١-٢- **تطبيقات الكفايات**:

في تطبيقات الكفاية هناك ثلاث مراحل:

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

١-٢-١-١-**مرحلة التعريف بالتدريب وبمنهجيته**: وفيها تفريق بين التعليم والتدريب، في التعليم يكتسب المتعلّم قدرًا من المعارف والمعلومات، وفي التدريب يمتلك قدرًا من المهارات والاتجاهات، كما أنّ مهام المعلِّم هي تنظيم عمليات التعلّم ومراقبته وممارسة التقويم، في حين يقوم المتعلّم بوظيفة التعلّم وتطبيق المهارات، ويكون التدريب على الكفاية في وحدة تدريبية خاصة (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). وما يحسن ذكره في هذا الموطن هو تعريف المتعلّم بمنهجية التدريب التي تشمل سبعة أمور: التعريف بموضوع الوحدة، وبزمانها المتاح، وبمفرداتها، وأهدافها، وأساليب تقويمها، وما يحتاجه المتعلّم لإتقانها، والمراجع اللازمة للتعلّم (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). وهذا يتفق مع مفهوم المنهج في الثقافة الحديثة؛ فهو إجراء منظّم أو تهيئة للأمور أو إنّه خطوات إجرائية تضمن لمن يراعيها بدقّة الوصول إلى نتائج صحيحة، والارتقاء شيئًا فشيئًا إلى أسمى نقطة يستطيع بلوغها الإنسان الطموح مع ضعفه وقصر حياته (بلدي، ١٩٥٩)، أو كما قال محمود شاكر -رحمه الله-: الأساس الذي لا يقوم المنهج إلّا عليه ينقسم قسمين: قسم في تناول المّادة، وقسم في معالجة التطبيق، فشطر المادّة يتطلّب قبل كلّ شيء جمْعها من مظانّها على وجه الاستيعاب المتيسّر، ثمّ تصنيف هذا المجموع ثمّ تمحيص مفرداته تمحيصًا دقيقًا؛ أمّا شطر التطبيق فيقتضي إعادة تركيبها (شاكر، ١٣٨٥هـ).

٢-٢-١-١-**مرحلة تطبيق التدريب**: بعد تعريف الطالب بالمقصود من مصطلح التدريب وبالمنهجية المتّبعة فإن تطبيق التدريب يكون باتّباع ثمانِ خطواتٍ عمليةٍ تجتمع فيها أضلاع المثلّث التعليميّ، الخطوة الأولى تحضير الطالب بنشاطات تمهيدية، وفي

الخطوة الثانية اختبار قبليّ يقيس معرفة الطالب بموضوعات الوحدة، وفي الخطوة الثالثة عرض موضوعات الوحدة ونشاطات التعلّم، في حين تعنى الخطوة الرابعة باختبارات ذاتية تقيس تقدّم الطالب ودرجة إتقانه للأهداف المرسومة.

وفي الخطوة الخامسة دعمٌ معرفيٌّ بمواد تعليميّة تعين غير المتقنين على الفهم والتركيز، ثمّ تُتبع بخطوة سادسة تهتم بنشاطات الغلق والتلخيص عن طريق مراجعة جميع الجزئيات المعروضة في الوحدة، أمّا الخطوة السابعة فتعنى بالاختبار البعديّ؛ مما يسمح بقياس مدى تمكّن الطالب من العناصر الأساسية للوحدة، وفي الخطوة الأخيرة أي في نهاية الوحدة؛ فهناك تذكير بأهدافها وإرشادات تُقدّم لغير المتقنين (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). وفي هذا السياق الإجرائي ينظر إلى الكفايات على أنّها إجابات عن وضعيات:

- **وضعية أوّلية**: تطرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدرس أو قبل الشروع فيه، إمّا في شكل مراجعة، وإمّا في شكل إثارة قدراته الذاتية والمهارية.

- **وضعية وسطية**: تقوم على التأكّد من قدرات التلميذ التعليمية والمفاهيمية والمهارية.

- **وضعية نهائية**: يواجهها المتعلّم في نهاية الدرس وفي نهاية الوحدة، وهي التي تجيب عن جملة من الأسئلة؛ منها: هل تحقّقت عنده الكفاية أم لا؟ وهل أصبح قادرًا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية؟ وهل تحقّق الهدف من التكوين والتعلّم الذاتي أم لا؟ (حمداوي، ٢٠٠٧)

٣-٢-١-١-**مرحلة التقويم المستمرّ**: أقرّ الدرس اللسانيّ أنّ التجديد في العملية التعليمية لا يكمن في التصريح بأنّ فكرة الكفايات في المدرسة يُؤطّرها النجاح في الاختبارات فقط، وإنّما في القبول بأن يكون للكفايات في كل منهاج يسعى إلى تطويرها

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

أثرٌ في تدبير المادّة المعرفيّة والتدريب عليها، وفي امتلاك المهارات. وقد أدرك القائمون على إعداد المقرّرات هذه الحقيقة وبيّنوا أنّ «عيب الاختبارات أنّها تعطي حكمًا نهائيًّا بنجاح الطالب أو رسوبه، دون أن تتخذ أيّ إجراء يحول دون رسوب الطالب، أو يزيد من درجات نجاحه» (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)، ولتلافي هذا الأمر عملوا على أن يكون التقويم مستمرًّا، فتكون معرفة الطالب بدرجة تقدّمه على مراحل؛ مع إتاحة فرص كافية في وقت طويل مدروس لتحسين مستواه ورفع درجة إتقانه (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). هذا من حيث الإجمال، أمّا من حيث التفصيل؛ فهناك أربعة أنواع من التقويم اشتملت عليها المتون التعليمية المقرّرة:

١-١-٢-٣-١- **التقويم التمهيدي**: يكون قبل تدريس الوحدة لاستكشاف الرصيد المعرفي القبلي لدى المتعلّم، وهو يعين على معرفة نقطة بداية التعلّم ومباشرة معالجة الأمور في منشئها.

١-١-٢-٣-٢- **التقويم التكويني**: يحدث في أثناء التحصيل العلمي من خلال النقاش الدائر بين المعلّم والمتعلّم، وهذا يتيح الفرصة للمعلّم لمعالجة نقاط الضعف من خلال توجيهات تربوية وتعليمية، ويتيح الفرصة للمتعلّم لاستدراك الأمور.

١-١-٢-٣-٣- **التقويم الاختباري**: للوقوف على مدى بلوغ الأهداف المسطّرة للكفايات، ويُعين هذا النوع على رصْد مؤشّرات النجاح أو الفشل.

١-١-٢-٣-٤- **التقويم التتبعي**: يأتي عقب التقويم الاختباري يروم «متابعة استمرار عوامل هذا النجاح في المنهج، ومدى تحسّنها أو ضعفها، ومدى استمرار عوامل الضعف وقوّتها أو ضعفها» (أحمد شوق، ١٩٩٥).

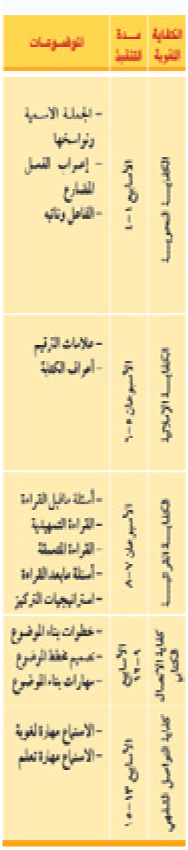
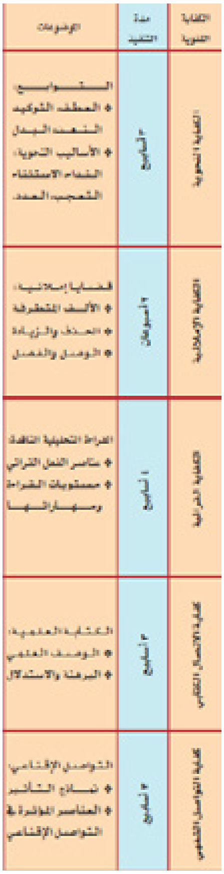
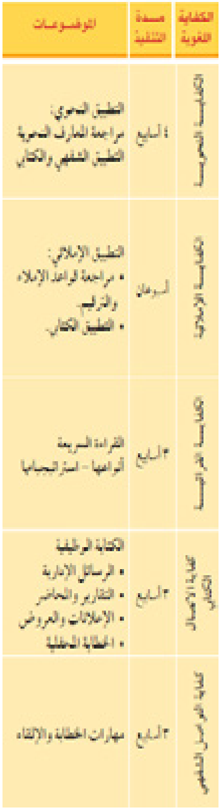
وتجدر الإشارة في هذا الموضع إلى أن التقويم أكثر شمولية من القياس، وإن كان يستعين بالاختبارات التي يعتمدها القياس، فهو يرتبط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات

التربوية التي تعتبر المصدر الرئيس للتغيّرات في سلوك الطلاب، وينبني التقويم على نتائج ومؤشّرات مستمدّة من القياس حتى تكون القرارات أكثر صوابًا، في حين يبحث القياس التربوي عمومًا في الخصائص الموجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها (الدريج، ٢٠٠٤)، ويراقب القياس أثر البيئة في تنمية هذه الخصائص.

والجدول الآتي يبيّن أساليب التقويم وطريقته في المقرّرات: (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)

	أساليب التقويم								
	المشاركة والتفاعل الصفّي	الواجبات والمهام المنزليّة	المشروعات	ملف الأعمال	الاختبارات القصيرة		اختبار نهاية الوحدة	الحضور	المجموع
					اختبار ١	اختبار ٢			
	١٠	١٠	١٠	٠٥	١٠	١٠	٤٠	٠٥	١٠٠
طريقة التقويم	- يقوّم المعلّم أداء الطلّاب تقويمًا مستمرًّا، وينهي تقويم أداء طلّابه في كلّ وحدة / كفاية قبل أن ينتقل إلى غيرها. - يمثّل هذا التوزيع تقويم الطلّاب في الوحدة الدراسيّة الواحدة / الكفاية في الكتاب، ويقسّم مجموع الدرجات المتحصّل عليه في جميع الوحدات في نهاية الفصل الدراسي على عدد وحدات الكتاب للحصول على الدرجة النهائية للطالب في الفصل الدراسي (٥٠٠/٥ = ١٠٠) - يكون الطالب ناجحًا في المقرّر إذا كان مجموع درجاته (٥٠ درجة) فأكثر. - تجري الاختبارات في الكفايتين النحوية والقرائية كتابيًّا وشفاهيًّا، والكفايتين الإملائية والاتصال الكتابي كتابيًّا، وكفاية التواصل الشفهي شفهيًّا.									

جدول توضيحي لتوزيع الدرجات وأساليب التقويم وطريقته في الإطارين المشترك والتخصّصي

المستوى الأوّل	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
			

المستوى الأوّل

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	الأسابيع ١-٤	- الجملة الاسمية ونواسخها - إعراب الفعل المضارع - الفاعل ونائبه
الكفاية الإملائية	الأسبوعان ٥-٦	- علامات الترقيم - أحرف الكتابة
الكفاية القرائية	الأسبوعان ٧-٨	- أسئلة ماقبل القراءة - القراءة التمهيدية - القراءة الفاحصة - أسئلة مابعد القراءة - استراتيجيات التركيز
كفاية الاتصال الكتابي	[illegible]	- خطوات بناء الموضوع - تصميم خطة الموضوع - مهارات بناء الموضوع
كفاية التواصل الشفهي	الأسابيع ١٠-١٣	- الاستماع مهارة لغوية - الاستماع مهارة تعلم

المستوى الثاني

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	٤ أسابيع	• الشبهات المجرورة. • المنصوبات: المفعول به، المفعول له، المفعول فيه، المفعول المطلق، الحال، التمييز.
الكفاية الإملائية	أسبوعان	الهمزة في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
الكفاية القرائية	٢ أسابيع	قراءة النص الأدبي: • أدوات القارئ. • الخطوات والعمليات.
كفاية الاتصال الكتابي	٢ أسابيع	الكتابة الأدبية: • الوصف. • المذكرات. • القصة.
كفاية التواصل الشفهي	٢ أسابيع	الذكاء التواصلي

المستوى الثالث

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	٣ أسابيع	التوابع: • العطف، التوكيد، النعت، البدل • الأساليب النحوية: النداء، الاستثناء، التعجب، العدد.
الكفاية الإملائية	أسبوعان	قضايا إملائية: • الألف المتطرفة • الحذف والزيادة • الوصل والفصل
الكفاية القرائية	٤ أسابيع	القراءة التحليلية الناقدة • عناصر النص التراثي • مستويات القراءة ومهاراتها
كفاية الاتصال الكتابي	٣ أسابيع	الكتابة العلمية: • الوصف العلمي • البرهنة والاستدلال
كفاية التواصل الشفهي	٣ أسابيع	التواصل الإقناعي • نماذج التأثير • العناصر المؤثرة في التواصل الإقناعي

المستوى الرابع

الكفاية اللغوية	مدة التنفيذ	الموضوعات
الكفاية النحوية	٤ أسابيع	التطبيق النحوي: مراجعة المعارف النحوية التطبيق الشفهي والكتابي
الكفاية الإملائية	أسبوعان	التطبيق الإملائي: • مراجعة قواعد الإملاء والترقيم • التطبيق الكتابي
الكفاية القرائية	٣ أسابيع	القراءة السريعة أنواعها - استراتيجياتها
كفاية الاتصال الكتابي	٣ أسابيع	الكتابة الوظيفية • الرسائل الإدارية • التقارير والمحاضر • الإعلانات والعروض • الخطابة المحلية
كفاية التواصل الشفهي	٣ أسابيع	مهارات الخطابة والإلقاء

إطار البرنامج المشترك (نوع الكفاية / مدة التنفيذ/ الموضوعات)

٣-١-١- مقدّمات مقرّرات البرنامج المشترك:

إنّ أدنى تأمّل في مقدّماتِ مقرّراتِ «البرنامجِ المشترك»يهدي إلى أنّ المؤلِّفين الذين أشرفوا على العمل قد حرصوا على توظيف رسالاتٍ تربويةٍ توجيهيةٍ وعباراتٍ تُولِّد الرّغبة لدى المتعلّمين وتُحقِّق لهم الدعم المعنوي وتُحفِّزهم على التعلّم، من هذه العبارات:

١- تستقبلنا اللغةُ لحظةَ ولادتنا، وتغمرنا طيلة حياتنا (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

٢- التعلّم عملٌ شاق وليس نزهةً، يجب أن تؤمن بهذه الحقيقة (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

٣- تذكّر أنّك لا تتعلّم اللغة من أجل أن تؤدّي اختبارًا في اللغة، أنت تتعلّم اللغة لتستخدمها (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

٤- اعلم أنّك ستجلس في الكبر حيث جلست بك همّتك في الصّغر (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

٥- نجاحك في اكتساب مهارات اللغة يعني نجاحك في الحياة (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

كما أنّ المقرّرات ضُمّنت توجيهات على شكل قواعد عامة وأصول منهجية مجملة، نختصر بعضها في الآتي:

- القواعد الخمس للتعلّم: الاهتمام- التكرار- الاستخدام - إضفاء الشخصية (التفكير والنقد) - استمرار التعلّم (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).
- صفات الطالب الناجح: حافز النجاح- الانتباه- فهم الأفكار- التذكّر- العمل

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

دون توتّر (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

- خطط التعلّم: طرح الأسئلة– الوصول إلى الاستنتاجات– إيجاد النظائر (الحالات المشابهة)– إيجاد الأفكار الرئيسة– تصنيف المعلومات (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).
- الحلول المقترحة لمعالجة المشكلة اللغوية: التعلّم النافع - نشاط المتعلّم - الإتقان - ترك الجدل - التحليل - الحرص- (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ) وغير ذلك.

وما نستخلصه من هذه التفريعات التي لها صلة بمفهوم الكفاية: أنّ تقديم المقرّرات كلّها؛ أي ما دخل في إطار البرنامج المشترك أو في إطار البرنامج التخصّصي؛ قد قُدِّم بأسلوب جديد للدرس اللغوي، فيه خطوة إلى الأمام؛ عن طريق الانتقال من كفاية المعرفة إلى كفاية الأداء ومهاراته، فتجد أنّ هناك حرصًا على ضبط الرصيد المعرفي والملفوظ اللغوي، وكذا ضبط الرسم الكتابي وبناء مهارات التعلّم، وبيان نُظُم الاتصال الكتابي والتواصل الشفهي من حيث الاستماع والكلام والكتابة، بالإضافة إلى التدريب الدائم والتقويم المستمرّ.

ومُسوّغ هذا الحكم هو محتويات الكتب المقرّرة التي تعدّ مؤشّرًا مهمًّا يستدلّ به اللسانيون والتربويون في الحكم على الكتب المنهجية، من حيث اشتمالها على مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يُرجى تزويد الطالب بها (عبد الله طعيمة، ٢٠٠٠)، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يُراد غرسها فيهم وتنميتها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل في ضوء ما تقرّر وسُطّر من أهداف.

٢-١- **إطار البرنامج التخصّصي**: وهو عبارة عن سلسلة مؤلّفة من ثلاثة مقررات تكميلية للبرنامج المشترك في اللغة العربية، موجّه لمسار العلوم الإنسانية بأقسامه الثلاثة

(الدراسات الأدبية، والدراسات البلاغية والنقدية، والدراسات اللغوية)، يحمل كلّ مقرّر رقمًا بعينه (٥ أو٦ أو٧). ويربو كلٌّ من المقرّر الخامس والسادس عن مئة وستين صفحة، في حين يربو المقرّر السابع عن مئة وعشرين صفحة، وعلى الطالب في هذا المسار دراسة مقرّرين من جملة المقررات الثلاثة، ويكون المقرّر الثالث اختياريًّا خاضعًا لمشيئة الطالب ورغبته.

١-٢-١- **المقرّر رقم** (٠٥): خاص بالدراسات الأدبية؛ وهو المقرّر الوحيد الذي يعنى بالأدب العربي في المرحلة الثانوية، ووجه التدبير فيه أنّه يجمع بين الخبرات المكتسبة والمعارف والأنشطة، ويسعى إلى إنماء ملكة التحليل والتفكير والبحث والنقد وإبداء الرأي، ومن أهدافه وخصائصه وموضوعاته الآتي: (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)

١. يسعى إلى تعريف الطالب بجوانب مهمّة ومحطّات بارزة من تاريخ الأدب العربي من حيث الظروف المحيطة به وفنونه وموضوعاته وأعلامه وقضاياه.

٢. يروم اكتشاف الخصائص الفنيّة المميّزة للأدب في كلّ عصر من عصوره التاريخية المتعاقبة.

٣. يتوخّى قراءة النصوص الأدبيّة والاستمتاع بها وتذوّق جمالياتها والاستفادة من قيمها ومراميها.

٤. يرغب في أن يحلّل المتعلّم النصوص الأدبية تحليلًا يكشف مضامينها وأساليبها ولغتها وخيالها وعاطفتها.

٥. يقصد المقرّر إلى التعريف بمصادر الأدب والاعتياد على البحث فيها.

٦. يبغي تشكيل وعيٍ أدبيٍّ وتعزيز قيم الهويّة العربية والإسلامية والوطنيّة وترسيخها.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٧. يحرص على ضبط المصطلحات؛ خاصة تلكم المصطلحات التي تحتمل دلالات مركزية وهامشية، من ذلك مثلًا مصطلح «الجاهليّة» الذي حُمل عند بعضهم على عدم العلم، وهذا الإطلاق دون تقييد ليس بصحيح؛ لأنّ النماذج الذهبيّة في الأدب العربي من أشعار وخطب وقصص وأخبار وأسواق قد جاءتنا من هذه الحقبة التاريخيّة المهمة، فكيف تحمل عبارة الجاهلية على مطلق هذا المعنى؟!

وحُمل عند بعضهم على معاني الطيش وحدّة الطبع وعدم الحِلم، ولا يصحّ هذا الوصف أن يُطلق على العرب جميعًا بعموم هذا اللفظ، وذلك أنّ النبيّ صلى الله عليه وسلّم قد بُعث ليتمّم مكارم الأخلاق، فقد كانت هناك الكثير من الأخلاق الفاضلة والصفات النبيلة التي كان يتّصف بها العربيّ في الجاهلية، وما وقع من أحداث لا يُعمّم.

وضبطُ المصطلح كما هو مثبت في المقرّر أن يُقال: «الجاهلية تسمية دينيّة لحقبة من الزمان سبقت بزوغ فجر الإسلام، ابتعدَ فيها الناس عن منهج الرسل والحنيفية السمحة، وتقرّبوا إلى الأصنام والأوثان وعبدوها، وظهرت فيها عن العرب خاصة بعض الجهالات؛ كالعصبيّة القبليّة وكثرة الحروب والثارات، ولا شكّ أنّ هذه التسمية لم تعرف إلا بعد بزوغ فجر الإسلام وشيوع نوره، وما أحدثه من تغيير في العرب» (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

وتجدر الإشارة إلى أنّ ضبط المصطلح يعدّ من اهتمامات أحدث أفرع اللسانيات التطبيقية وهو علم المصطلح Terminology الذي يتّجه إلى بناء الأسس العلمية لوضع المصطلح والآليات الكفيلة بتوحيده (فهمي حجازي، ١٩٩٥)، ويعنى بوضع نظرية للاصطلاح ومنهجية لوضع المصطلح ورصد تطوره، كما يهتم بتصحيح المفاهيم وبتجميع المعلومات المرتبطة بالمصطلح، ويعمل على تقييسه عند الاقتضاء.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيًا
أو تداولها تجاريًا

ويعنى أيضًا بدراسة علمية لتسمية المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين مختصة ووظيفية من النشاط البشري. ويستعين لتحقيق ذلك بجهاز مفاهيمي، كالتقييم الاصطلاحي Term rating ويراد به تقييم لغوي لمصطلح ما حسب سلّم محدّد من المعايير، منها جودة المصطلح ومدى ملاءمته للمفهوم، وقد يؤدّي هذا إلى تقييس المصطلح؛ ويراد بالتقييس الاصطلاحي Standardization Terminological في المعنى العام عملية توحيد المصطلحات المتداولة لدى مجموعة معيّنة من الأشخاص، عملية تقوم بمقتضاها هيأة رسمية بتفضيل مصطلح دون سواه، وذلك بعد دراسة الملفات الاصطلاحية التي أُعِدّت بدقّة (مكتب تنسيق التعريب، ٢٠٠٢).

٨. من مقاصد مقرّر «الدراسات الأدبيّة» تربية الذوق الأدبي لدى طلبة الثانوية، فينمو بداخلهم ذلك الإحساس الجمالي المرتسم في مختلف الفنون الأدبية شعرًا ونثرًا، وإن كان هذا الذوق ينماز بأنّه فطريٌّ و«حاسة فنّية يُهتدى بها في تقويم العمل الأدبي» (عبد العليم، ١٩٩١) إلّا أنّه لا يمكن إقامة الدليل عليه. صحيح أنّ العمل الأدبي يَقُوم على خصائص جمالية درَج الاتفاق على عدد منها إلّا أنّ مسألة تعليل الذوق تبقى بعيدة عن هذا الاتفاق، فقد نقل السيوطي عن أبي حديد قوله: اعلم أنّ معرفة الصحيح والأفصح والرشيق والأرشق من الكلام لا يُدرك إلا بالذوق، ولا يمكن إقامة الدليل عليه (...) ولكنّه يعرف بالذوق ولا يمكن تعليله» (السيوطي، الإتقان في علوم القرآن، ١٩٧٨).

ومثلما يكون العلم بالتعلّم والحلم بالتحلّم فإنّ الذوق يكون بالتذوّق من خلال الإمتاع والمؤانسة وليس الوعظ المباشر أو التعليم التقريري الجامد. وفي هذا الصدد تشير دراسة أجرتها منى بنت فهد النصر على طالبات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؛ ذكرت أنّ تعليم الشعر في هذه المرحلة بعينها يساعد في

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الإحساس بالسرور العميق ويوسّع آفاق الخيال والفكر بما فيه من عمق وتجارب ويأخذ بيد المتعلّمة لتذوّق الشعر وفهم لغته، ويولّد الخبرة المتكاملة ويغرس القيم الخلقية والاجتماعية ويسهم في تكوين شخصية المتعلّمة؛ إلّا أنّ مخرجات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بعد هذه السنوات «لم تحقّق أهم أهدافها المأمولة من تدريس الأدب؛ ولم تستطع رعاية هذا الجانب الذوقي للأدب في نفس الطالبة.

لأنّ الأستاذة في الجامعة تُفاجأ بأنّ الطالبة تصل إلى الجامعة، وفي نفْسها نفورٌ عميق من الأدب، وعزوفٌ عن درسه، والصدمة تزداد عنفًا، والمفاجأة تعظُمُ حجمًا حين تجد هذا النفور وذاك العزوف أعلى درجة عند طالبات كلية الآداب؛ أي خريجات القسم الأدبي، مما يدلّ على وجود مشكلة -على نحو ما- إمّا في تدريس مادة (الأدب والنصوص) المُقدَّمة في شكل أناشيد في المرحلة الابتدائية ونصوص في المرحلة المتوسّطة، و(أدب ونصوصه) في المرحلة الثانويّة -على نظام التعليم السابق- أو في إعداد المعلّمات للدروس، وطرائقهن في التعليم، أو في المناهج نفسها» (بنت فهد النصر، ٢٠١٢). ونُضيف إلى ما استخلصته الأستاذة منى بنت فهد الآتي:

- هناك ظاهرة لا يُلتفت إليها كثيرًا تدعى «وهم اللاكفاية The illusion of incompetence ويشير هذا المصطلح إلى الطلاب الذين يملكون قدرات فكرية عادية، لكنهم يستهينون بها ويقللون إلى حد كبير بكفاياتهم المدرسية. فالشعور بالكفاية هو في الواقع عنصر رئيس في العملية التحفيزية للتلاميذ ومبدأ مهم لنجاح التعلّم وتنمية الذوق، وتشير الدراسات في هذا الجانب إلى أنّ التلاميذ المتضررين من وهم اللاكفاية يشعرون بأن آباءهم وأمهاتهم ينظرون إليهم نظرة دونية باعتبار أنّ كفاياتهم ناقصة، مما يجلب لهم ضعفًا في احترام الذات، ويقرّون بأنهم من حيث الجوهر أقلّ تحفيزًا للمواد الدراسية، ويعتقدون أنّ مسألة

فشلهم أو نجاحهم هي إلى حدّ كبير خارجة عن سيطرتهم وإرادتهم (غالون و تر: الحنصالي، يونيو ٢٠١٢).

إنّ هؤلاء التلاميذ يجدون أنفسهم في وضعية متناقضة، فعلى ما يبدو يتوفرون على قدرات معرفية تسمح لهم بالتفوّق في المشوار المدرسي، لكن الصورة التي يرسمونها عن قدراتهم الشخصية تؤدّي إلى تثبيط عزيمتهم والتقليل من ملكة التذوّق والتعلّم، وبالتالي إعاقة نجاحهم الدراسي. الحال أنّ الصعوبة التي يواجهها هؤلاء التلاميذ هي صعوبة ذات طبيعة تحفيزية، لكن جذور وأسباب ظاهرة وهم اللاكفاية لا تزال غامضة (غالون و تر: الحنصالي، يونيو ٢٠١٢)، ويبقى الرهان التربوي في خطوته الأولى يستوجب حملة توعية وتحفيز.

- ثمّ إنّ ما تضمّنته المقرّرات الجديدة من تطبيقات عملية على مستوى النصوص المختارة ستسهم دون أدنى شكّ في قطع شوط في ميدان تنمية الذوق وتوجيه المتعلّم، يُضاف إلى ذلك أن يكون معلّم اللغة قد أُكْسِب الملكة اللغويّة الأساسية التي سيُكلّف بإيصالها إلى تلاميذه، وأن يكون له تصوّر سليم للغة والأدب حتى يحكم تعليمها، وله رصيد من الخبرات في مجالات علم النفس والاجتماع والتربية، و«أن يكون مطّلعًا على أهمّ ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص» (الحاج صالح، ١٩٧٣).

٩. المقرّر فيه وحدتان؛ الأولى في الأدب القديم: وتتضمّن ثلاثة موضوعات؛ الموضوع الأوّل الأدب في العصر الجاهلي؛ وفيه الحرص على خمسة أمور: مفهوم العصر الجاهلي، بيئة العرب في العصر الجاهلي، الشعر الجاهلي، نماذج من الشعر الجاهلي، النثر الجاهلي. والموضوع الثاني الأدب في صدر الإسلام وعصر بني أميّة؛ وفيه ستة أمور: أثر الإسلام في العرب، النثر في صدر الإسلام ونماذج منه، الشعر في صدر الإسلام ونماذج منه، الأدب في العصر الأموي (٤٠-١٣٢هـ) الملامح

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العامة للعصر، الشعر في عصر بني أميّة، بيئات العصر الأموي. والموضوع الثالث الأدب في العصر العباسي؛ وفيه ثلاثة أمور: متغيّرات العصر العباسي وأثرها في الأدب، نماذج من الشعر العباسي، ونماذج من نثره.

وفي الوحدة الثانية موضوعان؛ أحدهما عامّ والثاني خاصّ، أمّا العام فعن الأدب العربي الحديث؛ وقد سجّلنا سقوط كلمة الحديث من العنوان؛ لعلّ الأمر يستدرك، ويعنى بأربع نقاط: عوامل نهضة الأدب العربي الحديث، فنون الشعر العربي الحديث، واقع الشعر العربي الحديث من خلال مدارسه الأدبيّة وأبرز اتجاهاته، نبذة مختصرة عن فنون النثر العربي الحديث. والموضوع الثاني خاص بالأدب السعودي؛ وفيه أيضًا أربع نقاط: مراحل الأدب السعودي، الشعر السعودي أغراضه وموضوعاته الحديثة، الاتجاهات الفنية في الشعر السعودي، النثر السعودي (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

١-٢-٢- **المقرّر رقم** (٠٦): موجّه لطلبة الدراسات البلاغية والنقدية، يحِرص على بيان أهمّية البلاغة والنقد وسَبْر نشأة كّل واحد منهما وتطوّره، كما يحرص على تنمية الذوق الفنّي من خلال الوقوف على بعض أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، ومعرفة جملة من الأحاديث النبوية والآثار الأدبية النثرية والشعرية، وكلّ هذا يدفع بالمتعلّم إلى تنمية مهارات تحليل النصوص. ويُضاف في مجال النقد التعرّفُ على الأدوات النقدية في حقل الشعر وفي جنس أدبي بعينه؛ وهو القصّة (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)، ومن ثمة تعلّم تحليل النصوص وفق هذه الأدوات. ويتكوّن المقرّر من وحدتين؛ الأولى في الدراسات البلاغية، اصطفى فيها القائمون على المقرّر مباحثَ بلاغية مهمّة، جمعوا فيها بين التنظير والتطبيق، يتعلّق الأمر بأربعة موضوعات؛ الأوّل له صلة بالبعد البيني من حيث ربط البلاغة بعلوم اللغة العربية وربطها بعلوم الشريعة، الثاني العناية بمبحث مهم من مباحث علم المعاني يتعلّق الأمر بـ«الخبر والإنشاء»، الثالث: الحرص على فصل المقال

في مباحثَ من علم البيان من: التشبيه والاستعارة والكناية، الرابع في علم البديع يعرض للمحسّنات المعنوية واللفظيّة.

والوحدة الثانية في مجال الدراسات النقدية؛ وفيها ستة موضوعات، الأوّل: التعريف بالنقد الأدبي وبوظيفته والفرق بينه وبين البلاغة، الثاني:عن تاريخ النقد الأدبي في القديم وفي عهد الازدهار وفي العصر الحديث، الثالث: فيه نماذج من النقد التطبيقي للشعر (نصوص محلّلة وغير محللة تجمع بين القديم والحديث)، الخامس: فيه انتقال إلى نقد النثر القصصي، وفي الموضوع السادس: نماذج من النقد التطبيقي للقصة (محللة وغير محلّلة). وتجدر الإشارة في هذا الموضع إلى أنّ هذه الوحدة مقتبسة مع بعض التصرّف من الجزء النقدي في كتاب البلاغة والنقد الموجّه لطلبة الصفّ الثالث الثانوي (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). وإذا ما ربطنا هذا المقرّر بالدراسات اللسانية الحديثة فسنجد عناية بأربعة مناح: المنحى الدلالي، والمنحى التداولي، والمنحى الحجاجي، والمنحى اللساني النصّي.

١-٢-٣- **المقرّر رقم** (٠٧): فيه فتْح لمدارك الطلبة من خلال تقديم موضوعات لسانية في مجالات الصوت والصرف والنحو والمعجم والصّحة اللغوية، لم يسبق تناولها من قبل، ويُقدِّم أيضا خبرات تطبيقية عن مهارات اللغة والتنمية اللغوية؛ تتناسب مع مقتضيات المرحلة والفئة العمرية. ومن خصائص هذا المقرّر أنّه:

- يعنى بموضوعات عامة عن اللغة الإنسانية وبموضوعات خاصة عن اللغة العربية.
- يحرص على ضبط جملة من المصطلحات الأساسية في حقل الدراسات اللسانية، خاصة تلكم المصطلحات التي تقاربت معانيها وتغيّرت دلالاتها بمرور الزمن؛ مثل: اللغة، واللسان، واللهجة (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- يسعى المقرّر إلى تعزيز المدارك بنصوص أصيلة تُجلّي دلالات الكثير من المعطيات المعرفية، وتختلف مصادر هذه النصوص باختلاف الأعلام والبيئات، ففي البيئة العربية هناك اعتماد على: ابن جنّي (ت٣٩٢هـ)، وابن الحاجب (٦٤٦هـ)، والإسنوي (٧٧٢هـ)، وابن خلدون (ت١٤٠٦هـ)، وغيرهم. وفي البيئة الغربية هناك: إدوارد سبير Edward Sapir ، وأنطوان ماييه Antoine Meillet (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

- يبرز المقرّر بعض نقاط الاشتراك بين اللغات وبعض مناحي الاختلاف بينها في المستويات اللغوية، كالناحية الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية، والدلالية (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ).

- في تحليل ظواهر اللغة هناك ربط بين جملة من الحقول المعرفية، كالتحليل النفسي، والتحليل الاجتماعي، والتحليل اللغوي (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)، وهي تحليلات تفتح أمام الطلبة آفاقًا معرفية، وتزيد من وعيهم، وفي الآن نفسه تشعرهم بمدى أهمية ألا ينهلوا من معين معرفي واحد، بل عليهم أن ينفتحوا على علوم مختلفة لتقوية رصيدهم الفكري وتعزيز حصيلتهم.

- إنّ المقرّر يبْحَث جملة من الركائز الأساسية في باب المهارات اللغوية، مثل مهارة الاستماع، ومهارة الكلام، ومهارة القراءة، ومهارة الكتابة (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). ويُقدّمها في شكل تفريعات تُذْكي بشكل فعّال جذوة الملكات في نفوس الطلبة، وترسم لهم الخطوط العريضة لطريق النجاح.

- إنّه يُغطّي جملة من الوسائل التي تسهم في تنمية اللغة، كتضييق الدلالة، وتعميمها، والتداخل، والابتداع.

- يبْسُط المقرّرُ الحديثَ عن أصوات اللغة العربية بالتركيز على ستة أمور (فريق

من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ)، التعريف والتقسيم، وكيفية الحدوث، وأعضاء النطق، ومخارج الأصوات الصامتة، وصفاتها (شدّةً ورخاوةً وتوسّطًا، جهرًا وهمسًا، تفخيمًا وترقيقًا)، والأصوات الصائتة.

- وشَملَ المقرّر أيضا دراسات عن اللغة العربية خصّت: أصلها وموطنها، وتاريخها، وأهميتها، وخصائصها، ومكانتها وفضلها، وأثرها في اللغات الأخرى، وفضل الإسلام عليها (فريق من المتخصصين السعوديين، ١٤٤٠هـ). وهذه الأمور تعين على ترسيخ الهوّية وتمييزها عن غيرها. ثمّ أُرْدِفت هذه المباحث بحديث عن جوانب مهمّة في علم التصريف وعلم النحو وصلة ذلك بالدلالة. ثم تعريف بأشهر مذهبين نحويين؛ يتعلّق الأمر بالمذهب البصري وبالمذهب الكوفي. ثم هناك عناية بالمعاجم العربية وبالعلاقات الدلالية وبالصحة اللغوية.

١-٣-١- اقتراحات لسانية تطبيقية لإثراء مقرّر الدراسات اللغوية رقم (٠٧):

نقترح إثراء مقرّر الدراسات اللغوية على أساس أنّ عدد صفحاته لا تزيد عن أربع وعشرين ومئة صفحة بخلاف مقرر الدراسات الأدبية الذي يربو عن مئة وستين صفحة، ومقرّر الدراسات البلاغية والنقدية الذي عدد صفحاته مئة وتسعون صفحة. وأقترح أن يكون الإثراء كالآتي: (**يحقّ للقائمين التصرّف في الإطار المعرفي المقترح وفي الأمثلة بما يلبّي الحاجة ويسدّهاـ و بتضافر الجهود يتحقق التكامل**)

١-٣-٢-في مبحث وظائف اللغة من موضوع «لغة الإنسان» أحد مباحث الوحدة الأولى «دراسات في اللغة الإنسانية» أقترح ذِكْرَ وظائف اللغة بأسمائها كما أقرّها الدرس اللساني الحديث ثم تنزيل ما طُرح من إطار نظريّ وإسقاطه وفق اسم كلّ وظيفة، على النحو الآتي: (جمعة سيد، ١٩٩٠)

١- **الوظيفة النفعية**: تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة أن يشبعوا حاجاتهم،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وأن يعبروا عن رغباتهم.

٢- **الوظيفة التنظيمية**: من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يتحكّم في سلوك الآخرين لتنفيذ المطالب أو النهي، وكذا اللافتات التي نقرؤها، وما تحمله من توجيهات وإرشادات. وتُعرَف الوظيفة باسم «افعل كذا، ولا تفعل كذا».

٣- **الوظيفة التفاعلية**: تُستخدم اللغة للتفاعل مع الآخرين في العالم الاجتماعي، باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي لا يستطيع العيش بمعزل عن غيره، فنستخدم اللغة في المناسبات، والاحترام، والتأدّب مع الآخرين...

٤- **الوظيفة الشخصية**: من خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبّر عن رُؤَاه، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي يثبت هويَّته وكيانه الشخصي، ويقدِّم أفكاره للآخرين.

٥- **الوظيفة الاستكشافية**: وهي التي تسمّى الوظيفة «الاستفهامية» بمعنى أنه يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها في البيئة المحيطة به حتى يستكمل النقص عن هذه البيئة.

٦- **الوظيفة التخيّلية**: تتمثل فيما ينسجه من نصوص في قوالب لغوية، كما يستخدمها الإنسان للترويح، أو لشحذ الهمة والتغلب على صعوبة العمل، وإضفاء روح الجماعة، كما هي الحال في الأشعار والقصص والأمثال.

٧- **الوظيفة الإخبارية (الإعلامية)**: باللغة يستطيع الفرد أن ينقل معلومات جديدة ومتنوعة إلى أقرانه، بل ينقل المعلومات والخبرات إلى الأجيال المتعاقبة، وإلى أجزاء متفرقة من الكرة الأرضية، خصوصًا بعد الثورة التكنولوجية الهائلة. ويمكن أن تمتد هذه الوظيفة لتصبح وظيفة تأثيرية إقناعية؛ لحث الجمهور على الإقبال على سلعة معينة، أو العدول عن نمط سلوكي غير محبّب.

٨- **الوظيفة الرمزية**: يرى بعضهم أن ألفاظ اللغة تمثل رموزًا تشير إلى الموجودات في العالم

الخارجي، وبالتالي فإن اللغة تستخدم بوصفها وظيفة رمزية.

٣-٣-١- في الموضوع الرابع من الوحدة الأولى الذي يعنى بالأصوات أقترح إضافة مبحث «موجّهات الدلالة الصوتية»: وتشمل، حركة البناء، والحرف، والنبر، والتنغيم، والوقف، والمقطع.

١- **حركة البناء**: تؤثّر حركة البناء تأثيرًا كبيرًا في الدلالة، ومثال ذلك: «الذِّل – بكسر الذال– في الدّابة ضد الصعوبة، والذُّل – بضم الذال– للإنسان وهو ضد العزّ، وكأنّهم اختاروا للفصل بينهما الضمة للإنسان والكسرة للدابة؛ لأنّ ما يلحق الإنسان أكبر قدرًا مما يلحق الدّابة، واختاروا الضمة لقوّتها للإنسان والكسرة لضعفها للدابة» (ابن جني أ.، ١٩٩٤).ومنه أيضًا قول العرب: «جُمَامُ المكُّوك دقيقا، وجِمَامُ القدَحِ ماء؛ وذلك لأنّ الماءَ لا يصلح أن يعلوَ على رأس القدح كما يعلو الدقيق ونحوه على رأس المكّوك، فجعلوا الضمّة لقوّتها فيما يكثرُ حجمُه، والكسرة لضعفها فيما يقِلُّ بل يُعدم ارتفاعُه» (ابن جني أ.، ١٩٩٤).

٢- **الحرف**: للحرف أثر في اختيار معنى الكلمة، فكلمة «تنضخ» كما فسّرها اللغويون القدماء تدلّ على فوران السائل بقوّة وعنف، في حين دلّت «تنضح» على تسرّب السائل في تؤدة وبطء. هذا المعنى اكتسبه اللفظ من اختلاف أحد أحرف اللفظ، فالسيلان الأوّل قويّ ناسبته الخاء الغليظة، والثاني ضعيف ناسبته الحاء الرقيقة (ابن جني أ.، د ت) ومثله أيضًا «الخضم والقضم»، فالخضم لأكل الرطب، كالبطّيخ والقِثّاء، وما كان نحوهما من المأكول الرطب، والقضم للصلب اليابس، نحو قضمت الدابة شعيرها ونحو ذلك. والاختلاف الحاصل في الدلالة راجع إلى رخاوة الخاء، فهي صوت احتكاكي يتناسب مع الشيء الرطب الذي يسهل أكله. وراجع في اللفظ الثاني إلى صلابة القاف، وهي صوت انفجاري يتناسب مع أكل اليابس الذي يصعب قطعه، وفي هذا الشأن يقول ابن جنّي: «

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

قضم في اليابس، وخضم في الرطب، ذلك لقوة القاف وضعف الخاء، فجعلوا الصوت الأقوى للفعل الأقوى، والصوت الأضعف للفعل الأضعف» (ابن جني أ.، د ت). ومن هنا نفهم سبب عدول الشاعر عن لفظ الخضم إلى القضم في قوله:

والموتُ خيرٌ من حياةٍ مرّةٍ   تُقضَى لياليها كقضْم الجلمد

٣- **المقطع**: يُعرّف بأنّه تأليف صوتي، تتكوّن منه كلمات اللغة، متفق مع إيقاع التنفّس الطبيعي، ومع نظام اللغة في صوغ مفرداتها. وأشكالُه خمسة:

١. المقطع القصير (ص ح): أن يبدأ بصامت واحد وأن يثنّى بحركة، مثل: كَتَبَ (ص ح+ ص ح +ص ح).

٢. المقطع الطويل المفتوح: بإضافة حركة إلى المقطع القصير، مثل: كانا (ص ح ح + ص ح ح).

٣. المقطع الطويل المقفل: بزيادة صامت إلى المقطع القصير، مثل: كَمْ (ص ح ص).

هذه المقاطع الثلاثة هي التي تتألّف منها كلمات العربية في الكلام المتصل في تسع وتسعين في المئة.

٤. المقطع المديد المقفل بصامت: فكلمة «كانَ» في حال الوقف: كانْ (ص ح ح ص). يوصف بأنّه مديد، أو فوق الطويل.

٥. المقطع المديد المقفل بصامتين: مثل كلمة «بدرٌ» في حال الوقف: بدرْ (ص ح ص ص).

وهناك مقطع سادس يأتي استثناء في الوقف فقط؛ يسمى الوقف المتمادي، كالوقف على يُشادّ- يُشادْدْ (ص ح ص ح ح ص ص) (مالمبرغ و تع: شاهين، ١٩٨٥).

٤- **النبر**: أن تُبرز بعض أجزاء سلسلة الأصوات على حساب الأجزاء الأخرى؛ أي أن

تُنطَقَ بمزيد من القوّة. وهي على هذا أكثر إسماعًا (وضوحًا في السمع) من الأصوات الأخرى (مالمبرغ و تع: شاهين، ١٩٨٥). وقد وضّح كانتينو Cantineau صور النبر المختلفة في تعريفه له حين قال: «يُعرّفون النّبر بأنّه الضغط على مقطع معيّن بزيادة العلو أو الموسيقى، أو التوتّر، أو المدّة، أو عددٍ من هذه العناصر معًا، بالنسبة إلى عناصر المقاطع المجاورة ذاتها» (مالمبرغ و تع: شاهين، ١٩٨٥).

ومن أمثلة النبر:

نبر الكلمة ويعرف بنبر الصيغة، لتعلّق النبر بها، ففي الأبنية الآتية مثلا: «فاعل» و«مفعول» ومستفعل يقع النبر على المقطع الأول من بناء فاعل نحو: قائم، صائم، بائع. ويقع النبر في بناء مفعول على العين، مثل: موجـوع، منـصـــور، أما في بناء مستفعل فإن النبر يقع على التاء، مثل: مستـخرج.

- نبر الجملة ويعرف أيضا بالنبر السياقي أو ارتكاز الجملة، وهو نوع من النبر يشارك بواسطة الأداء في إدراك دلالة الجملة. ومثاله الفرق بين الجملتين:
- هذا ما بعته. (الجملة منفية)
- هذا ما بعته. (الجملة مثبتة)

وقع النبر في الجملة الأولى على «ما» فأبرز دلالتها في التركيب بإفادة النفي، ووقع في الجملة الثانية على «بعته» فدلّ على أنّ «ما» اسم موصول بمعنى الذي؛ فتغيّرت دلالة الجملة إلى الإثبات بمعنى: هذا الذي بعته (عكاشة، ٢٠١١).

٥- **التنغيم**: له صلة بالأداء، فهو ارتفاع الصوت وانخفاضه في أثناء الكلام، ويسمّى أيضًا موسيقى الكلام (أنيس، ١٩٧٥)، وله تأثير قويّ في توجيه المعنى، ومثاله «لفظ الاستفهام إذا ضامّه معنى التعجب استحال خبرًا، وذلك قولك: مررت برجل أيّ رجل!

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

فأنت الآن مخبر بتناهي الرجل في الفضل، ولست مستفهمًا، وكذلك مررت برجل أيّما رجل؛ لأنّ ما زائدة». (ابن جني أ.، الخصائص)

٦- **الأغراض الدلالية للوقف**: الوقف قطع الصوت على الكلمة زمنًا يتنفس فيه عادة بنية استئناف القراءة لا بنية الإعراض، وله جملة من الأغراض منها:

٧- **أمن اللبس**: وهو ضربان: صوتي وتركيبي، من الصوتي سكتة حفص على النون في قوله تعالى: «وقيل مَنْ راقٍ» (سورة القيامة، الآية: ٢٧) وعلى اللام في قوله تعالى: «بلْ رانَ على قلوبهم ما كانوا يَكْسِبُون» (سورة المطففين، الآية: ١٤)، قال ابن الجزري: «وفي (من راق) و (بل ران) قصد بيان اللفظ ليظهر أنّهما كلمتان، مع صحة الرواية في ذلك...» (ابن الجزري، د ت ط).

ومن التركيبي سكتة حفص على (عوجا) في قوله تعالى: «الحمْدُ لله الذي أنْزَل على عبْده الكتابَ ولم يجْعَل له عِوَجًا*قيّمًا» (سورة الكهف، الآية: ٠١و٠٢) فصل بين عوجًا وقيّمًا بالسّكت، لدفع توهّم تبعية الأخرى للأولى بالنعت، إذ المعنى: أنزل على عبده الكتاب قيّمًا، ولم يجعل له عوجًا (النيرباني، ٢٠٠٨).

٨- **توجيه النظر**: كأن يوقف قبل الكلمة احتفاءً بها، إذ تُفْرَدُ اللفظة بالذكر للدلالة على ما لها من مزية في أداء المعنى، كقوله صلى الله عليه وسلّم: «ألا أنبئكم بأكبر الكبائر؟» قلنا: بلى يا رسول الله. قال: الإشراك بالله وعقوق الوالدين، وكان متّكئًا فجلس، فقال: ألا وقول الزور»، فما زال يكرّرها حتى قلنا: ليته سكت (رواه البخاري). فالوقوف دون المعطوف الثاني (ألا وقول الزور) يفرده بالذكر (النيرباني، ٢٠٠٨)، فيلقى من انصراف الذهن إليه مزيد نظر وتأمّل وعناية.

٩- **التشويق**: إذا سمع المرء قوله تعالى: «غُلِبت الروم» تساءل: أين وقع هذا؟ فيأتيه

الجواب: «في أدنى الأرض» وإذا سمع: «وهم من بعد غلبهم سيغلبون» تساءل: ومتى ذلك؟ فيأتيه الجواب: «في بضع سنين»، وإذا سمع: «ويومئذ يفرح المؤمنون» تساءل بم؟ فيأتيه الجواب: «بنصر الله»، فيزداد إقبال السامع على ما يسمع (النيرباني، ٢٠٠٨) ويبلغ به الشوق مبلغه.

١٠- **قلب المعنى**: وهو أن يُنشئ المتكلّم وقفًا يجعل معنى الموقوف عليه من كلامه مخالفًا لمعناه إذا وصل، فإذا أتمّه نسَخَ التامُّ الناقصَ. وشرط هذا الوقف ألا يحبس المتكلّم عن سامعه ما يصحّح به المتقدّم من كلامه إلا بقدر ما يؤدّي الوقف فيه غايته، ويُؤْتى بالوقف لغرض الدعابة، أو التنبيه (النيرباني، ٢٠٠٨). فمن الأوّل أن يسأل الرجل صديقه أتساعدني؟ فيقول الصديق: لا أرغب إلا أن أفعل بالوقف على (لا أرغب)، يوهمه ألا رغبة له في ذلك، فإذا أتم كلامه (إلا في تلبية طلبك) أثلج هذا الكلامُ صدرَ الرجل بعد أن ضاق به قبل ذلك. ومن الثاني: «فويل للمصلين*الذين هم عن صلاتهم ساهون» بالوقف على (للمصلين) للتنبيه على أن تأخير الصلاة عن وقتها أمر جلل.

١١- **التقسيم**: إذا طال الكلام ووقع موقع التفصيل تعيّن تقسيم أجزائه (النيرباني، ٢٠٠٨) تقسيمًا يعين المخاطَب على فهم المقصود وإدراك الفائدة، «إنّ المسلمين والمسلمات/ والمؤمنين والمؤمنات/ والقانتين والقانتات/ ...

٤-٣-١- أقترح في الموضوع الثاني الموسوم بـ«صرف العربية ونحوها» أحد موضوعات الوحدة الثانية «دراسات في اللغة العربية» وبالضبط في مبحث القيمة الدلالية للإعراب إثراءه بالمعطيات والنصوص الآتية:

- **العلامة الإعرابية**: هي أوفر الخصائص النحوية حظًّا من حيث اهتمام النحاة بها، «فالأسماء لمّا كانت تعتورها المعاني، فتكون فاعلة، ومفعولة، ومضافًا إليها، ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني، بل كانت مشتركة، جُعلت حركات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الإعراب فيها تنبئ عن هذه المعاني، فقالوا: ضرب زيد عمرًا، فدلّوا برفع زيد على أن الفعل له، وبنصب عمر على أن الفعل وقع به...وكذلك سائر المعاني جعلوا الحركات دلائل عليها، ليتسعوا في كلامهم...وتكون الحركات دالة على المعاني» (الزجاجي و تح: المبارك، ٢٠١١)، ومن أمثلة أهمية الحركة الإعرابية في إدراك المعنى في القرآن الكريم: «إنّما يخشى اللهَ من عباده العلماءُ» (سورة فاطر، الآية: ٢٨)، أي إنّ العلماء يخشون الله، ولو لم تكن هناك حركة لتوهّم السّامع أو القارئ أنّ الله تعالى هو الفاعل؛ لتقدّمه، فيفسد على أثر ذلك المعنى.

- **التخصيص**: يكون بـ: التعدية (المفعول به)، والغائية (تشمل المفعول لأجله، والمضارع (بعد اللام، وكي، والفاء الخ)، والمعية (المفعول معه، والمضارع بعد الواو)، والظرفية (المفعول فيه)، والتحديد والتوكيد (المفعول المطلق)، والملابسة (الحال)، والتفسير (التمييز)، والإخراج (الاستثناء). وسمّيت بالتخصيص لملاحظة أنّ كلّ ما تفرّع عنها قيود على علاقة الإسناد؛ بمعنى أنّ هذه القيود المتفرّعة عن التخصيص يعبّر كل منها من جهة خاصة في فهم معنى الحدث الذي يشير إليه الفعل أو الصفة، فإذا قلنا: اشترى زيد سيارة، فإنّك خصّصت عموم اللفظ اشترى زيد بالتعدية أي بالمفعول به «سيارة» (تمام، ٢٠٠١).

- **خاصية القطع والاحتمال**: خاصية واضحة في طبيعة الجملة العربية، ومن أمثلتها قول بعضهم: اشتريت قدحَ ماءٍ بالإضافة، واشتريت قدحًا ماءً بالنصب، فالجملة الأولى تعبير احتمالي؛ لأنّها تحتمل أنّك اشتريت ماء مقدار قدح، وتحتمل أنّك اشتريت القدح أي الإناء. أمّا الجملة الثانية فدلالتها قطعية؛ لأنها لا تحتمل إلا أنك اشتريت ماء مقدارَ قدح. أكّد الأشموني هذا المعنى بقوله: « النصب في نحو ذنوب ماءً..أولى من الجرّ؛ لأن النصب يدلّ على أن المتكلّم أراد أنّ عنده ما يملأ الوعاء المذكور من الجنس المذكور، وأمّا الجرّ فيحتمل أن يكون مراده ذلك وأن يكون مراده

بيان أن عنده الوعاء الصالح لذلك (الأشموني، د ت ط). وتقول: لا رجلَ في الدار ولا رجلٌ في الدّار، فالأولى نصٌّ في نفي الجنس، أمّا الثانية فتحتمل نفي الجنس ونفي الوحدة أي لا رجل واحد (السامرائي، ٢٠٠٠).

- **المخالفة**: يقصد منها أنّ جزءًا من أجزاء التركيب يخالف أحكام الإسناد الجاري، ويتّضح ذلك جليًّا في باب الاختصاص، نحو: «نحنُ العربَ لا نقبل الضيم»، فالعرب هنا جزء يخالف مقتضى الإسناد الذي يتطلّب خبرًا؛ ولذلك لا يمكن أن تُعْرَب كلمة العرب خبرا؛ لأنّ المراد معنى يخالف ما ذكر وهو أَخصّ وأعني. بخلاف إذا قال المتكلّم: نحنُ العربُ لا نقبل الضيم، فهنا لا يعني شيئًا مما سبق من التخصيص، إنّما يريد مجرّد الإخبار، فيجري الإسناد مطلقًا دون تقييد أو مخالفة (تمام، ٢٠٠١).

٥-٣-١- في الموضوع الثالث عن المعاجم العربية من موضوعاتِ الوحدةِ الثانية «دراسات في اللغة العربية» أقترح أن تقدّم جملة من وسائل شرح المعنى التي اعتمدها أصحاب المعجمات، ومنها:

- **توظيف المرادف**: المقصود بالمرادف المكافئ، كأن يفسّر اليأس بالقنوط، والهمّ بالحزن (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت ط).

- **توظيف الاشتقاق**: بأن يعرّف اللفظ بأحد مشتقاته في شكل إحالة، مثاله: دبج معناه الدّيباج (الرازي، ١٩٩٧) عرّف الفعل «دبج» بالمصدر «ديباج»، ومن المؤاخذات على هذا التعريف أنّه يفرض دائما على القارئ أو مستخدم المعجم أن يكون على دراية مسبقًا بدلالة المشتق المحال عليه، وهذا ما لا يمكن التسليم به دائمًا، كما أنّ هذا التعريف يعتمد على ما يسمّيه علماء المنطق بـ«الدّور» المطلوب تجنُّبه «إذ لا يجوز أن تدخل الكلمة ولا مشتقات منها في التعريف، إلّا إذا كان المدخل مركّبًا»

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

(حلام، ١٩٩٩).

- **توظيف الضد**: وهو المخالف، مثاله: البِيضَان من الناس ضِدّ السُّودَان، والرِّفع ضد الوَضع، والحُرّة ضد الأمة (الرازي، ١٩٩٧)، ولا نخلط بين الضد والتضاد، والنقيض، فالتضاد يطلق ويراد به اللفظ الواحد الدّال على معنيين متقابلين، كدلالة القرء على الطهر والحيض، أمّا التناقض فيراد به ما لا يجتمعان ولا يرتفعان في آن واحد، مثل كبير ولا كبير (حلام، ١٩٩٩).

- **التعريف بالشبيه**: يعتمد هذا النوع على ذكر المماثل للكلمة من باب التقريب مثاله: هَمَجَة: وهي ذباب صغير كالبعوض يسقط على وجوه الغنم والحمير (الرازي، ١٩٩٧)، ويُسمّي بعض أهل اللغة هذا التعريف بالتعريف الظاهري (أحمد مختار، ١٩٩٨)، على أساس أنّه يفسّر اللفظة انطلاقًا ممّا هو موجود في الواقع الخارجي؛ أي مما هو ظاهر في العيان.

- **التعريف بالترجمة**: إنّ طبيعة المعجمات الأحادية تستدعي لغة واحدة واصفة، ولكن ضرورات العصر ومستجداته العلمية نجم عنها هذا النوع من التعريفات، وهو نادر وقليل الاستعمال في التراث (حلام، ١٩٩٩)، وبدأ يشغل حيّزًا ومساحة في المعجمات المعاصرة، ومثاله في الوسيط: المجهر: الميكرسكوب (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت ط). وبالرغم من أنّ هذا التعريف قد غدا أداة يستعان بها فإنّه يبقى تعريفًا مخالفًا لمسعى المجامع اللغوية والمنظّمات العربية التي تهدف إلى طرح البديل العربي وتثبيته، ومن ثمّة اجتناب الرطانة اللغوية (حلام، ١٩٩٩).

- **التعريف المنطقي**: ويسمّى أيضًا التعريف الحقيقي، وهو تعريف يسعى إلى شرح معنى المدخل اللساني بذكر مكوّناته الدلالية عن طريق شروط مستمدة من المنطق الأرسطي، والمراد بالشروط الكلّيات الخمسة، وهي المعاني العامة التي تصدق على

كثير من الأشياء، وتسمّى المحمولات والمعاني المجرّدة أيضًا (حلام، ١٩٩٩)، وتشمل: الجنس، والنوع، والفصل (كروس و تر: قنيني، ٢٠١٤)، والخاصة، والعرض. وهدف هذا التعريف هو «معرفة ما الذي يجعل الشيء شيئًا جوهريًّا؛ أي الوقوف على جنس الشيء وفصوله الذاتية» (حلام، ١٩٩٩). مثاله في المعجم الوسيط تعريف لفظ «يربوع» بأنّه: «حيوان من (الثدييات) من فصيلة اليربوعية صغير على هيئة الجرذ الصغير له ذنب طويل، ينتهي بخصلة من الشعر، وهو قصير اليدين طويل الرجلين» (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، د ت ط)، والملاحظ على هذا التعريف احتواؤه للكليات الخمس:

- الجنس: حيوان.
- النوع: من الثدييات.
- الفصل: من الفصيلة اليربوعية.
- الخاصة: له ذنب طويل.
- العرض العام: قصير اليدين.

- **التعريف التوزيعي**: في الاصطلاح اللساني يراد به «مجموع الأسيقة[٦]* التي يمكن لعنصر لغوي أن يستخدم فيها» (حلام، ١٩٩٩)؛ فكلمة «أكل» مثلا تدلّ على تناول الشيء العضوي ،و«شرب» على السّائل، و«استنشق» على الغازي، ويمتنع التوزيع مع «أكل الماء وشرب اللحم»، وبناء على ذلك يتبيّن الآتي: أنّ التعريف التوزيعي متعلّق بالموقع الذي تحتله الكلمة من حيث تآلفها، أو تنافرها مع الأسيقة المقترحة

٦* - أُلفت الانتباه إلى أنّ «فِعَال» تجمع على «أفْعِلة» : نظام أنظمة، قياس أقيسة، رواق أروقة، حصان أحصنة، بناء أبنية، غطاء أغطية، سوار أسورة، وعليه فإن سياق يجمع على أسيقة جمعًا فصيحًا. وأما جمع سياقات فهو لحن عند بعضهم وصحيح عند بعض آخر كون مجمع اللغة العربية بالقاهرة قد أقره. (الهلالي، ١٩٨٤)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لتظهر دلالتها الحقيقية أو المجازية ومجالات استعمالها (حلام، ١٩٩٩).

- **التعريف الإجرائي**: يُراد به محصّلة الآثار العملية للشيء المعرّف؛ أي إنّه ينطلق أساسًا من التجربة الحسّية ليكوّن مجموع الآثار. والوظائفُ الناتجة عن المعرّف هي التعريف المطلوب (حلام، ١٩٩٩)، ومن الأمثلة الموضّحة لهذا النوع؛ كلمة: «كهرباء» في قول المختصّين: «إنّ التيار الكهربائي لا يعني موجة غير مرئية في مادة ما؛ وإنّما يعني مجموعة من الوقائع، مثل: إمكان شحن مولّد كهربائي، أو دق جرس، أو دوران آلة...» (حلام، ١٩٩٩). ويتضح من هذا المثال أن التعريف الإجرائي يرى أنّ معنى الكلمة يكمن في مجموعة ما تفعله أو تخلّفه من آثار عمليّة.

- **التعريف بالمجاز**: الهدف منه بلاغي يقصد إلى إبراز الملمح الجمالي والفني للاستعمال، وكان الزمخشري رائد هذا النوع من التعريفات، بل إن معجمه هو المعجم الوحيد في التراث الذي عنى بهذا الجانب، مستشعرًا قيمته في أساس البلاغة، مصرّحًا به في مقدّمته، بقوله: «ومن خصائص هذا الكتاب تخيُّر ما وقع في عبارات المبدِعين، وانطوى تحت استعمالات الـمُفْلِقِين، أو ما جاز وقوعه فيها، وانطواؤه تحتها، من التراكيب التي تَمْلَح وتَحْسُن، ولا تَنْقَبض عنها الألسن؛ لجريها رَسْلات على الأَسَلات، ومرورها عذْبات على العَذَبَات. ومنها التوقيف على مناهج التركيب والتأليف، وتعريف مدارج الترتيب والترصيف» (الزمخشري، ٢٠٠٦). ومن أمثلة التعريف بالمجاز: «رغم: ألقاه في الرَّغام: في التراب، ومن المجاز ألصقه بالرَّغام إذا أذلّه وأهانه، ومنه رَغَمَ أنفُه ورَغِم، ولأنفه الرُّغْم والرَّغْم والمَرْغَم» (الزمخشري، ٢٠٠٦).

- **التعريف بالشاهد**: اتبعت المعاجم العربية جميعها في التراث التقليدَ الذي أرسى أصوله الخليل والمتعلق بإيراد الشواهد الدالة على وجود اللفظ أو معنى من معانيه

في لغة العرب. ولهذا الغرض انكبّ المعجميون الروّاد على جمع كثير من الشواهد من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف وأشعار العرب، والأمثال والحكم وغيرها. وكانت تلك الشواهد تزيد المعنى المطلوب وضوحًا (القاسمي، ٢٠٠٣). ومثال التعريف بالشاهد ما ذكره صاحب المصباح المنير في صحة إطلاق الثناء على الذّكر بخير أو شر، واستشهد بحديث «فأثنوا عليه شرّا»(البخاري، رقم: ١٣٠١) وليس كما يزعم بعضهم أنّه مقصور على الخير قال: «قد نقل هذا العدل الضابط عن العدل الضابط عن العرب الفصحاء عن أفصح العرب، فكان أوثق من نقلِ أهلِ اللغة، فإنّهم يكتفون بالنقل عن واحد ولا يُعرف حاله» (الفيومي، د ت ط).

- **التعريف الصوتي**: وهو ضبط نطق المدخل كاملًا، ولا يُكْتفى بحركة عين الفعل المضارع مثلًا.

- **التعريف الصرفي**: يفيد في التمييز بين أشكال الصيغ وغاياتها الدلالية. كالتمييز بين «خشن» و«اخشوشن»، حين قالوا: «خشُن الشيء» إنّما قصدوا إلى مجرّد خشونته في أدنى مستويات دلالة الخشونة؛ أي: دون التماس لمبالغة في معناه، ولا تكثير لدلالته. فلمّا أرادوا إلى معنى فيه زيادة الدلالة على ما هو أكثر في الخشونة أضافوا إليه ما يدلّ على ذلك بمضاعفة حرف الشين، بِذِكره مرتين اثنتين ليتلاءم مع تكثير معناه فيه» (مرتاض، ٢٠١٢).

٦-٣-١- في الموضوع الرابع عن العلاقة بين الألفاظ والمعاني من موضوعاتِ وحدةِ «دراسات في اللغة العربية» جرى الحديث عن الترادف والمشترك والأضداد دون التعريج على ذكر أسباب وقوعها، أقترح استدراك هذا الأمر.

- **أسباب وقوع الترادف:**

– لاختلاف اللهجات الأثر الجليّ في نشوء المترادفات، وذلك بأن تضع قبيلة لمعنى ما

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لفظًا يلائم بيئتها، وتضع قبيلة أخرى لذلك المعنى لفظًا آخر. واختلاف الألفاظ بين القبائل قد يكون سببه اختلاف زاوية النظر، فالعصا مثلا تسمّى في اليمن «الصّمِيل»، وفي مصر «النبوت»؛ مقياس اليُبس والخشونة جعلا أهل اليمن يسمّونها بذلك الاسم، ومقياس أصل ما كانت عليه، هو الذي دفع أهل مصر إلى تسميتها بهذا الاسم؛ لأنّ النبوت هو الفرع النابت من الشجرة (العزاوي، ٢٠١١).

- من الأسباب أيضًا تحوّل اللفظ من وضع الصّفة إلى الاسميّة، حيث يكون للشيء الواحد في أصل الوضع اسمٌ واحد وله أوصاف مختلفة، وبفعل التقادم تستعمل تلك الصفات استعمال الاسم، ويُنسى ما فيها من صفة، كما هي الحال مع أسماء السيف، إذ كانت في الأصل صفات له ثم تحوّلت إلى أسماء، مثل: الصقيل، المهند، الصارم، الباتر...
- ميْلُ العرب إلى الكنى سببٌ وجيهٌ في انتشار الترادف، فالشيء الواحد عندهم قد يناله كثيرٌ من الكنى يكثر إطلاقها عليه، ويشيع استعمالها فيه وتزاحم اسمه في الشهرة، حتى تصبح مرادفةً له، من ذلك كنى النمر، وهو أبو الأبرد، وأبو الأسود، وأبو جهل، وأبو خطاب، وأبو رقاش... (الجارم، ١٩٤٣)
- لمسايرة الواقع ونقل الإنجازات الحضارية يلجأ اللغويون إلى توليد ألفاظ جديدة، ونظرًا لكثرة اللغويين واختلاف مشاربهم وتنوع ثقافاتهم تجد اختلافًا في تلك المباني مع اتفاق المعاني.
- التغيّر الصوتي، بالإبدال والقلب، فقولهم: جذب وجبذ[٧]*، ونأى وناء، ويئس وأيس، بتغيير في مواضع الأحرف، وقد أورد السيوطي في المزهر بعض العبارات

٧*- ننبه إلى أنّ سيبويه على لسان الخليل قال: «وأما جذبت وجبذت ونحوه فليس فيه قلب، وكل واحد منهما على حِدَتِه؛ لأنّ ذلك يطّرد فيهما في كل معنى، ويتصرّف الفعل فيه». (سيبويه، ١٩٨٢)

التي فيها هذا النوع من القلب نحو: «لعمري» و«رعملي»، و«سحاب مكرهف»؛ وأصلها «سحاب مكفهر» ونجد أيضا «العصافير» تقلب عراصيف (السيوطي، المزهر في علوم اللغة، د ت). أي إن الكلمة ذات المعنى الواحد حين تروي لها المعاجم صورتين أو نطقين؛ ويكون الاختلاف بين الصورتين لا يجاوز حرفًا من حروفها نستطيع أن نفسّرها على أنّ إحدى الصورتين هي الأصل والأخرى فرع لها أو تطوّر عنها.

- الاقتراض وهو أن تأخذ اللغة كلمات من لغات أخرى، لها في هذه اللغة نظائر في المعنى، مثل كلمة الإستبرق للحرير الثخين، والسندس للحرير الرقيق (العزاوي، ٢٠١١).
- للتحرّج من التلفّظ ببعض الألفاظ نتيجة عدم قبولها في المجتمع، يدفع إلى البحث عن ألفاظ جديدة مهذّبة ترفع الحرج وتؤدّي المعنى.
- المجازات المنسية قد تولد نوعًا من الترادف في الكلمات، فقد تستعمل بعض الكلمات استعمالًا مجازيًّا، يطول العهد عليه، فيصبح حقيقة، مثل كلمة الرحمة التي رادفت الرأفة (العزاوي، ٢٠١١).

أسباب نشوء المشترك: ثمة أسباب أفضت إلى نشوء المشترك اللفظي، منها:

- الاستعمال المجازي: مثل لفظ «العين»، يدلّ في الأصل على عضو الإبصار في الإنسان والحيوان، وله في العربية معان إضافية كالإصابة بالعين والمال الحاضر والجاسوس.
- اللهجات: أدّى التنوّع اللهجيّ إلى ظهور المشترك اللفظي، فقد روى لنا أبو زيد مثلًا أن قبيلة تميم كانت تطلق كلمة «الألفت» على الأعسر، وهو الذي يعمل بيده اليسرى، كأنّ فيه التفاتًا من اليمنى إلى اليسرى، أمّا قبيلة قيس فكانت تطلق هذه

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الكلمة على الأحمق، ولعلها كانت تلحظ فيه التفاتًا من الكَيْس إلى الحمق.

- اقتراض الألفاظ من اللغات المختلفة: مثل الحُبّ في العربية الفصحى بمعنى الوداد، وهو حُبّ الشيء، وفيها كذلك: الحُبّ: الجَرّة التي يجعل فيها الماء، والمعنى الأوّل عربيّ أصيل، أمّا الثاني فهو فيها مستعار من الفارسية لكلمة مماثلة تماما للفظ العربي.

- التطوّر اللغوي: مثال ذلك الفَرْوَة: جلدة الرأس والغنى، وأصل الكلمة بالمعنى الثاني هو الثروة أبدلت الثاء فاء على طريقة العربية في مثل: جدث وجدف، وما أشبه ذلك (رمضان، ١٩٩٩).

من الأسباب التي أدّت إلى نشأة الأضداد في اللغة، الآتي:

- **اتساع الدلالة**: قال ابن الأنباري «إذا وقع الحرف على معنيين متضادّين، فالأصل لمعنى واحد، ثم تداخل الاثنان على جهة الاتّساع. فمن ذلك الصَّريم، يقال لليل صريم، وللنهار صريم؛ لأن الليل ينصرم من النهار، والنهار ينصرم من الليل، فأصل المعنيين من باب واحد، وهو القطع. وكذلك الصارخ المغيث والصارخ المستغيث، سمّيا بذلك؛ لأنّ المغيث يصرخ بالإغاثة، والمستغيث يصرخ بالاسغاثة، فأصلهما من باب واحد» (الأنباري، ١٩٨٧).

- **تداخل اللغات والمجاز**: روى ابن سيده عن أبي علي الفارسي أنّه قال: «أمّا اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين فينبغي ألا يكون قصدًا في الوضع ولا أصلًا، ولكنّه من لغات تداخلت، أو تكون كلّ لفظة تستعمل بمعنى؛ ثمّ تستعار لشيء، فتكثر وتغلب فتصير بمنزلة الأصل» (ابن سيده، د ت). فمن تداخل اللغات استعمال لفظ «لمق» عند بني عقيل بمعنى كتب، وفي لغات سائر قيس بمعنى «محا»، ولفظ «السدفة» يستعمل عند بني تميم بمعنى الظلمة وعند قيس بمعنى الضوء

(الضامن، ١٩٩٠).

- **الخوف من الحسد**: كترك بعض القبائل وصْفَ ما حسُن وجمُل مخافة الحسد والسّحر والإصابة بالعين، ومن أمثلة ذلك: كلمة «شوهاء» يوصف بها الفرس القبيح والجميل، فيقال: مهرة شوهاء إذا كانت قبيحة، ومهرة شوهاء: إذا كانت جميلة. والإطلاق الثاني من باب درء العين (الضامن، ١٩٩٠).

- **الاحتمال في الصيغة الصرفيّة**: نقلت لنا المعاجم والنصوص العربية أنّ ثمة أبنية تستعمل للفاعل أو المفعول، وهذا سبب من أسباب نشوء الأضداد. من ذلك صيغة «فَعول» تستعمل في العربية بمعنى: فاعل مثل: شكور وغفور وكفور، كما تستعمل أحيانًا بمعنى مفعول مثل: رسول؛ بمعنى مرسل. وهناك صيغة «فعيل» تأتي بمعنى فاعل مثل: سميع وعليم وقدير، كما تأتي بمعنى مفعول، مثل: دهين وكحيل؛ بمعنى مدهون ومكحول (الضامن، ١٩٩٠).

- **التطوّر الصوتي**: يحدث في اللغة أن تجد للكلمة معنيين متضادين بسبب التطوّر الصوتي في أحد أصوات الكلمة المشابهة لها، أي إن هناك كلمتين، كلمة لم يطرأ عليها تغيير وأخرى طرأ عليها تغيير صوتي جعلها تشترك في الأصوات جميعها مع الكلمة الأولى، فيبدو الأمر أنّ هناك كلمة واحدة لها معنيان مختلفان، من ذلك قول بني عقيل: «لمقتُ الكتاب» أي: كتبته، وقول قبيلة قيس: «لمقتُ الكتاب» أي: محوته، ويتجلى التضاد في الفعل، مع أنّ «لمق» بمعنى كتب إنما هو في الأصل «نمق» بمعنى «كتب» فأبدلت النون لاما، والتبادل كثير بين النون واللام في العربية، وقد ذكروا أنّ أعرابيًّا قال عن كتاب: لمقته بعدما نمقته؛ أي: محوته بعدما سطرته (رمضان، ١٩٩٩)، ومنه أيضًا: السُدفة في لغة تميم تعني الظلمة، وفي لغة قيس تعني الضوء.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة:

- يعدّ التدرّج الهرمي في اكتساب الكفايات فيما له صلة بالوحدات التدريبية مطلبًا أساسيًّا ومقوّمًا من مقوّمات نجاح المنظومة التربوية والتعليميّة كونه يراعي عملية الانتقال السلس من الكفاية القاعدية إلى الكفاية المرحلية ثمّ الكفاية الختامية. وهذا مؤشر حقيقي من مؤشرات جودة المتون وقطعها أشواطًا في بناء الرصيد العلمي والثقافي والمنهجي لأجل تحقيق التنمية المنشودة في جميع القطاعات.

- إنّ مراقبة الحصيلة المعرفية لدى المتعلّمين ومدى امتلاك المهارة والقدرة على تدبير الإكراهات ومعالجتها تعدّ مسطرة إجرائية مهمة في المتون المقرّرة. يظهر أثرها في أشكال التقويم: التمهيدي، والتكويني، والاختباري، والتتبعي.

- تحرص المقرّرات على ضبط الجهاز المفاهيمي، ببيان الحمولة الثقافية للمصطلحات وتجلية معناها الحقيقي وإظهار ما يكتنف دلالتها المركزية من ظلال هامشية وإيحاءات مجانبة للصواب، كما في لفظة «جاهلية» من ألفاظ المقرّر الخامس على ما بيّنا آنفًا.

- توسّل القائمين على المقررات بمخرجات الدرس اللساني من حيث بناء المناهج وتقدير الحصيلة العلمية وتوليد طرائق في الاستخلاص. والنماذج التي تبرهن على ذلك كثيرة، أشرنا إلى جملة منها في معرض الحديث عن المقررات.

- ترسّخ في ضوء العلوم البينية مبدأ جعْل المتعلّم محورَ المنظومة التعليمية؛ وذلك عن طريق إمداده بالحمولة المعرفية اللازمة وبالرصيد المنهجي الكافي وبتطوير المهارات التي تعينه على مواجهة التحدّيات والصعاب وكذا تمكينه من التعامل بوعي مع مستجدات العصر ومخرجات الحداثة والسعي الحثيث إلى خدمة مجتمعه.

- إنّ السياسات التعليمية الناجحة في الوطن العربي هي التي تسعى إلى الارتقاء بالذهن

التربوي من طابعه الكلاسيكي إلى الطابع العلمي الحضاري، ولا يتحقّق هذا الرهان إلا بالعمل الجادّ وبتضافر الجهود على تطوير الوسائل البيداغوجية، وتحسين الموارد البشرية وتنميتها وتحفيزها على الانتقال من استهلاك المعرفة إلى إنتاجها، وبالتالي نحقق الهدف المنشود ونساير التحولات التي تعرفها الأمم المتطوّرة.

- من مقتضيات الحكمة في التخطيط التربوي والتعليمي أن نستفيد من منجزات تراثنا العربي الذي عرف حركية مستمرة رائدة في إنتاج المعرفة وبناء الذات العربية انطلاقًا من مقوّمات ومصادر الحضارة الإسلامية ذاتها، وفي الآن نفسه تفرض علينا الحكمة ذاتها الانفتاح على المنجز الحضاري الغربي الحديث والاستفادة من إبداعاته وعطائه العلمي واللساني فيما له صلة برفع المنظومة التعليمية والرقي بالمجتمع وتحقيق التنمية، مع تشذيب هذا العطاء مما يتعارض وثوابت الأمة ونصوصها الشرعية.
- أوصي بإثراء المقرّر السابع بمخرجات الدرس اللساني التطبيقي من حيث: تثبيت وظائف اللغة كما أقرها الدرس اللساني، وتوطين موجّهات الدلالة الصوتية، وإثراء مبحث القيمة الدلالية للإعراب، وتخصيص مساحة لوسائل شرح المعنى في المعجم، والتعريج على ذكر أسباب وقوع الترادف والمشترك والأضداد في اللغة العربية.
- أوصي بالجمع بين المقاربة بالكفايات في المجال التربوي وبين المقاربة النصية في المجال اللساني من حيث تشكيل الوعي العلمي وتطوير الفعل المدرسي وترسيخ القيم الحضارية والمبادئ الإسلامية وبذلك تنتظم الأمور وتنضبط إلى حد بعيد.
- أوصي بإنشاء قاعدة رقمية لاستقبال ما يلاقيه المعلّم والمتعلّم من صعوبات، مع مباشرة تعجيل الحلول العملية. كما أوصي بالحرص على متابعة مدى استثمار التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في العملية التعليميّة التعلّميّة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

قائمة مصادر البحث ومراجعه:

- القرآن الكريم.
- ابن الأنباري، محمد بن القاسم، الأضداد، ١٩٨٧، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، المكتبة العصرية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ١٩٩٤، تحـ: علي النجدي ناصف وعبد الفتاح إسماعيل شلبي، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، د ت، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن خلدون، عبد الرحمان، المقدمة، دط، بيروت، دار الكتب العلمية.
- ابن عقيل، شرحه على الألفية، ط٢٠٠٩، تحـ:محمد محي الدين عبد الحميد، القاهرة، دار الطلائع.
- أبو حيان، الأندلسي، تفسير البحر المحيط، د ت ط، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، بيروت، دار الكتب العلمية،.
- أحمد شوق، محمود، أساسيات المنهج الدراسي ومهماته، ١٩٩٥، دار عالم الكتب، الرياض، ط١.
- أحمد مختار، عمر، صناعة المعاجم الحديثة، ١٩٩٨، القاهرة، عالم الكتب ،ط١.
- الإسنوي ، جمال الدين، نهاية السول في شرح منهاج الأصول، تحـ:شعبان محمد إسماعيل، ١٩٩٩، بيروت، دار ابن حزم .
- بلدي، نجيب، نوابغ الفكر الغربي: ديكارت، ١٩٥٩، دار المعارف، القاهرة.
- بلعيد، صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، ٢٠٠٣، دار هومه، الجزائر.

- بنت فهد النصر، منى، أهمية تربية الذوق الأدبي لدى طالبات التعليم العام، أعمال ملتقى اللغة العربية وآدابها في مقرّرات التعليم العام بين الواقع والمأمول، ٢٥-٢٦/ ١٢/ ٢٠١٢، بحوث علمي محكّمة، نظّمته كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية- جامعة القصيم.
- بودرع، عبد الرحمن، في لسانيات النص وتحليل الخطاب نحو قراءة لسانية في البناء النصي للقرآن الكريم، أعمال المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، ١٦/ ٠٢/ ٢٠١٣، جامعة الملك سعود.
- بيرنو، فيليب، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوشكلاوي ومراجعة عبد الكريم غريب، ٢٠٠٤، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ط١.
- تشومسكي، نعوم، اللغة والمسؤولية، تر: حسام البهنساوي، ٢٠٠٥، مكتبة زهراء الشرق، ط٢.
- تمام، حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ط١ ٢٠٠١، الدار البيضاء، دار الثقافة.
- التهانوي، محمد علي، كشاف اصطلاحات الفنون، ١٩٩٦، تحـ: علي دحروج، لبنان، مكتبة لبنان، ط١.
- الجارم، علي، الترادف، مجلة مجمع اللغة العربية الملكي، ١٩٣٤، القاهرة، ط١.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، «الخطاب والتّخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية»، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، ط٢٠١٢، وحدة الرغاية - الجزائر.
- الحاج صالح، عبد الرحمن، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ١٩٧٣، العدد ٠٤، جامعة الجزائر.
- الحباشة، صابر، لسانيات الخطاب الأسلوبية والتلفظ والتداولية، ٢٠١٠، دار الحوار، ط١. (في الكتاب مقال لجون لاينز مترجم بعنوان الصيغة والقوة اللاقولية).
- حجازي، محمود فهمي، الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات، نوفمبر، ١٩٧٧، مجلة

مجمع اللغة العربية الجزء الأربعون.

- حجازي، محمود فهمي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، ١٩٩٥، دار غريب للطباعة، مصر.
- حساني، أحمد، مباحث في اللسانيات، ط١٩٩٩، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ،.

حلام، الجيلالي، تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، ١٩٩٩، طبعة اتحاد كتاب العرب، دمشق، ط١ .

- حلمي، خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، ٢٠٠٣، دار المعرفة الجامعية .
- حمداوي، جميل، التدريس، بالكفايات رهان على جودة التعليم، ٢٠٠٧، مجلة علوم التربية، ع٩.
- حمداوي، جميل، الصورة في الكتاب المدرسي المغربي، مجلة علوم التربية، المغرب، يناير ٢٠١٤، العدد ٥٨.
- حمداوي، جميل، الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم، مجلة علوم التربية، ٢٠٠٧، دورية مغربية، ملف خاص عن الكفايات، العدد٣٣.
- الحمزاوي، رشاد، المعجم العربي في القرن العشرين: مصطلحاته ومناهجه في الجمع والوضع، فبراير ١٩٨٤، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء الثالث والخمسون.
- الحمزاوي، رشاد، المعجمية مقدّمة نظريّة ومطبّقة-مصطلحاتها ومفاهيمها، ط٢٠٠٤، مركز النشر الجامعي، ، تونس.
- حيدر، ف فريد عوض، صول في علم الدلالة،٢٠٠٥، مكتبة الآداب، ط١، القاهرة.
- درّاز، محمد عبد الله: النبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن، ط١٩٨٥، دار الثقافة، الدوحة.

- درقاوي، مختار، التصوّر الأصولي للمعنى مقاربة دلالية تداولية لآليات فقه الخطاب، ٢٠١٧، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١.
- درقاوي، مختار، مباحث في اللسانيات العربية، ٢٠١٧، ألفا للوثائق، الجزائر، ط١..

الدريج، محمد، الكفايات في التعليم، المعرفة للجميع، أكتوبر ٢٠٠٠، العدد ١٦، ، ص٦٠.

- الدريج، محمد، تحليل العملية التعليمية وتموين المدرسين أسس ونماذج وتقنيات، ٢٠٠٤، منشورات سلسلة المعرفة، ط٢، المغرب.
- دوجلاس، براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها ،تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، ١٩٩٤، دار النهضة العربية، بيروت.
- الرازي ، أبو بكر، مختار الصحاح ،١٩٩٧، بيروت، دار الفكر العربي ،ط١.
- الرماني، النكت في إعجاز القرآن، تح: محمد خلف الله ومحمد زغلول، ١٩٦٨، دار المعارف، ط٢، مصر.
- رمضان، عبد التواب، فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي، ١٩٩٩، القاهرة، ط٦.
- روبرت، دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، عالم الكتب، ١٩٩٨، القاهرة، ط١.
- الزجاجي، أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن المبارك، ٢٠١١، دار النفائس، بيروت، ط٧.
- الزمخشري، جار الله، أساس البلاغة، ٢٠٠٦، دار الفكر، ط١، بيروت.
- السامرائي، فاضل، معاني النحو، ٢٠٠٠، دار الفكر للطباعة، عمان، ط١.
- السكاكي، أبو يعقوب: مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، ٢٠٠٠، دار الكتب

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

العلمية، بيروت - لبنان، ط١.

- سيبويه، أبو بشر، الكتاب، مكتبة الخانجي، ١٩٨٢، القاهرة، ط٢.
- سيد يوسف، جمعة، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، يناير ١٩٩٠، سلسلة عالم المعرفة، عدد (١٤٥)،.
- السيوطي، جلال الدين، المزهر في علوم اللغة، د ت، دار الفكر للطباعة.
- شاكر، محمود، أباطيل وأسمار، ١٣٨٥هـ، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١.
- شرح رسالة الرماني في إعجاز القرآن، كشف عنه وعلّق عليه زكريا سعيد علي، ١٩٩٧، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.قال المعلّق: الشرح لعالم مجهول كأنّه عبد القاهر الجرجاني.
- الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، د.ت، دار إحياء الكتب العربية.
- صولة، عبد الله، في نظرية الحجاج دراسات وتطبيقات، ٢٠١١، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط١.
- الضامن، حاتم، فقه اللغة، ١٩٩٠، وزارة التعليم العالي، جامعة بغداد.
- طعيمة، رشدي أحمد عبد الله، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، ٢٠٠٠، دار الفكر العربي، القاهرة، ط٢.
- طه، عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ١٩٩٨، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء.
- عبد العليم، إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربيّة، ١٩٩١، دار المعارف، القاهرة، ط١٤.
- العزاوي، عقيد خالد، علم الدلالة دراسة وتطبيقات، ط٢٠١١، دار العصماء، دمشق.
- عكاشة، محمود، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، ٢٠١١، دار النشر للجامعات،

القاهرة، ط٢.

- علم الدلالة السلوكي ضمن كتابه علم الدلالة، تر: مجيد الماشطة، ١٩٨٦، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد.
- فريق من المتخصصين السعوديين، مقرّر اللغة العربية (١) و(٢) و(٣) و(٤) و(٥) و(٦) و(٧)، الكفايات اللغوية، للتعليم الثانوي من البرنامج المشترك، ط١٤٤٠هـ، وزارة التعليم العالي، الرياض. رابط مقررات التعليم العام في المملكة العربية السعودية: https://ienbooks.t4edu.com/#/courses/5142
- الفيومي، المصباح المنير، طبعة نوبليس، القاهرة، دت .
- القاسمي، علي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، ٢٠٠٣، مكتبة لبنان ناشرون، ط١.
- كروس، د.أ، علم الدلالة المعجمي، تر: عبد القادر قنيني، ط٢٠١٤، إفريقيا الشرق، المغرب.
- كيمبسون، راث، نظرية علم الدلالة (السيمانطيقا)، تر: عبد القادر قنيني، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ط١، الجزائر-لبنان.
- لاينز، جون، الصيغة والقوّة اللاقولية، فصل من كتاب تلوين الخطاب فصول مختارة من اللسانيات والعلوم الدلالية والمعرفية والتداولية والحجاج، تر: صابر الحباشة، ٢٠٠٨، الدار المتوسطية للنشر، ط١، تونس.
- الماشطة، مجيد، شظايا لسانية، ط٢٠٠٨، دار السياب للطباعة والنشر، سوريا.
- مالبرغ، برتيل، علم الأصوات، ط ١٩٨٥، تع: عبد الصبور شاهين، القاهرة، مكتبة الشباب.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، د ت، مطابع دار الدعوة، طبعة جديدة، القاهرة .

- محمد، محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ٢٠٠٤، دار الكتاب الجديد، ط١، لبنان.
- محمد، محمد يونس علي، مقدمة في علمي الدلالة و التخاطب،٢٠٠٤، بيروت، دار الكتاب الجديد ،ط ١.
- مرتاض، عبد الملك، في نظرية النقد، ٢٠٠٢، دار هومة، الجزائر، ص١٩١.
- مرتاض، عبد الملك، نظرية البلاغة، ط٢٠١٠، دار القدس العربية، وهران-الجزائر.
- مرتاض، عبد الملك، نظرية اللغة العربية تأسيسات جديدة لنظامها وأبنيتها، ط٢٠١٢، دار البصائر، الجزائر.
- المرُّوني، مكّي، البداغوجيّة المعاصرة وقضايا التعليم النظاميّ، ٢٠٠١، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، ط٢.
- مسدي، عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، ط١٩٩٧، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، تونس.
- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانية إنجليزي-فرنسي- عربي سلسلة المعاجم الموحدة رقم:٢٠٠٢،٠١، طبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء.
- ميريو وبيرنو وهاملين وآخرون، قضايا البيداغوجيا الحديث ورهاناتها، تر: عز الدين الخطابي، ٢٠٠٣، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط١.
- ميشال، زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، ١٩٩٣، دار العلم للملايين، بيروت، ط١.
- ميشيل، ماكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط٢٠٠٥، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- ميناري، ألبيرطو، قراءة في المشروع التربوي لجان بياجيه، تر: محمد مريني، مجلة علوم التربية، يونيو ٢٠١٢، الرباط، العدد ٥٢.

- ناجح، عبد الرحيم، التخطيط اللغوي المدرسي - تدريس العلوم بين اللغات الأم واللغات الأجنبية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، السنة الخامسة، العدد التاسع، محرم ١٤٤١هـ- سبتمبر ٢٠١٩، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، المملكة العربية السعودية.
- النيرباني، عبد البديع، الوقف في العربية على ضوء اللسانيات، ٢٠٠٨، دار الغوثاني للدراسات القرآنية، دمشق، ط١.
- الهلالي، تقي الدين، تقويم اللسانين، ١٩٨٤، الرباط، مكتبة المعارف، ط٢.
- اليوبي، بلقاسم، تكنولوجيا الذاكرة وتعليم اللغة العربية وتعلّمها، سلسلة الندوات ١٤ «اللسانيات وتعلّم اللغة العربية وتعلّمها، عبد العزيز العماري، ٢٠٠٢، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المغرب.
- De Montmolin .M ,Analyse ergonomique des competences,paris ,1991.
- J. Moeschler, Argumentation et conversation pour une analyse pragmatique du discours.
- J.L.Austin ,Quand dire c est Faire , Tra par Gilles Lane.
- John Lyons, Sémantique Linguistique, Traduit par Jacques Durand et Dominique Boulonnais.
- Merieu ,Ph. L’envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école? Paris, 1993.
- Perrennoud, Philippe: dix nouvelles compétences pour enseigner,ESF Éditeur, Paris, 1999.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التخطيط اللغوي: المقاربة الموجهة إلى النشاط وتعليم اللغات الأجنبية بالمغرب السنة الأولى نموذجًا

د. عبد الرحيم ناجح[1]

ملخص:

هدف البحث إلى رصد المقاربة الموجهة إلى النشاط من حيث أسسها النظرية، ومقتضيات تنزيلها في المنهاج الدراسي المغربي الخاص بتعليم اللغة الفرنسية لدى متعلمي السنة الأولى الابتدائية. وتكمن أهميته في كونه يميط اللثام عن الهنات والصعوبات التي وسمت تنزيله. وقد جاء البحث منظمًا في البنية الآتية. تناولنا السياق الذي وسم ظهور المقاربة الموجهة إلى النشاط في الفقرة الأولى، وفي الفقرة الثانية، رصدنا مفهوم المتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا، واستقصينا في الفقرة الثالثة، مفهوم الأنشطة الاجتماعية، ثم ميزنا في الفقرة الرابعة بين المهمة والنشاط والمشروع. وختمنا البحث بتفعيل المقاربة الموجهة إلى النشاط في المنهاج الدراسي الخاص بتعليم اللغة الفرنسية للسنة الأولى.

الكلمات المفتاحية: التخطيط اللغوي - المقاربة الموجهة إلى النشاط - تعليم اللغات الأجنبية

١- مفتش تربوي ممتاز بأكاديمية مراكش أسفي، متخصص في اللسانيات التربوية.

مقدمة

ظهرت المقاربة الموجهة إلى النشاط[٢] (action-oriented approach) (م.م.ن) في أوروبا في تسعينيات القرن الماضي. وقُدمت مبادؤها في الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (إ.أ.م.ل) (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). وهدفت إلى ربط تعليم اللغات وتعلّمها، سيما اللغات الأجنبية، بالمهام الاجتماعية من خلال تفاعل المتعلمين فيما بينهم. ويعد هذا الربط مدخلًا يعزز الاهتمام بإدماج الإثنيات المختلفة في الاتحاد الأوروبي، لتكون قادرة على الانخراط في بناء صرح المواطنة ذات الأبعاد الثقافية الموسومة بتنوع الروافد. بتعبير آخر، كانت غاية تبني (م.م.ن) ربط الصلة بين تعليم اللغات والتفاعل في سياق اجتماعي متعدد الثقافات، وجعل المؤسسة التربوية أداة لتحقيق الإدماج الثقافي، وقادرة على إعداد المتعلم للانخراط في سوق العمل.

وإذا كان اعتمادها في الاتحاد الأوروبي له ما يبرره من القضايا والإشكالات ذات الصلة بالتنوع والاندماج الثقافي، والانخراط في رهانات سوق الشغل، فإن اعتمادها في تعليم اللغات وتعلّمها في مجتمعات لها قضاياها الاجتماعية والثقافية الخاصة بها التي، ربما، تختلف عن الإشكالات المطروحة في السياق الأوروبي، يطرح سؤال جدوى المماثلة بين السياقات المختلفة.

ومع ذلك، إذا كان الاتحاد الأوروبي قد فكر في تذويب الاختلافات الثقافية من خلال تحويل المؤسسة التربوية إلى مجتمع مصغر، تتيح فيه اللغة التفاعل بين الإثنيات المختلفة، فإن المجتمعات العربية- والمجتمع المغربي على وجه الخصوص- ربما تعاني مشاكل

٢- وردت ترجمات مختلفة للمقاربة الموجهة إلى النشاط (approach-action oriented) التي تقابلها (approche actionnelle) في اللغة الفرنسية، منها مثلًا، المقاربة بالفعل (راجع أقا، كمال (٢٠١٩: ٧٨). ونرى أن هذه الترجمات غير دقيقة؛ لأن (action) يقابلها النشاط، وليس الفعل أو العملية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اجتماعية وثقافية وسياسية خاصة بها، مدعوة إلى التفكير في جعل المؤسسة التربوية مجتمعًا مصغرًا يتيح فيه تعلم اللغات وتعليمها معالجة إشكالاتها الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية الخاصة بها التي لا تقل حدة عما يعرفه السياق الأوروبي.

لذلك، قد يكون جدوى تبني المقاربة الموجهة إلى النشاط مبررة في مجتمعاتنا العربية، مقارنة بمجتمعات الاتحاد الأوروبي، لمجموعة من الأسباب. (١) الحاجة إلى بلورة نظام قيمي من خلال خلق مناخ يسود فيه قبول الاختلاف مع الآخر، (٢) الحاجة إلى التواصل الفعال والتفاعل بين مختلف مكونات المجتمع المدنية والسياسية والاقتصادية، (٣) الحاجة إلى تذويب الاختلافات الطائفية والعرقية في المجتمعات التي تعرف هذه الظواهر في أفق بناء مواطن قادر على التعايش مع الآخر في احترام تام للخصوصيات.

انطلاقًا من المبررات المومأ إليها أعلاه، يبدو أن تبني المقاربة الموجهة إلى النشاط مبررة في سياق المجتمعات العربية، نظرًا لدورها في إتاحة التفاعل مع الآخر؛ لأن إنجاز المهمات الاجتماعية بتوظيف اللغة، قد يتيح تجاوز الإشكالات المرتبطة بالاختلافات الدينية والثقافية والسياسية؛ إذ أن المهمات الاجتماعية تتطلب تفعيل مجموعة من القيم الاجتماعية، مثل التعاون، وتقديم المساعدة، والتشاور، والإنصات للآخر، طالما أن إنجازها متصل بتحقيق هدف مشترك.

ومع ذلك، إذا كانت اللغات موضوع التعليم والتعلم في السياقات الأوروبية يمكنها أن تضطلع بتحقيق التفاعل الاجتماعي؛ كونها اللغات الموظفة في المجتمع، فإن اللغات الأجنبية المدرسة في السياقات الاجتماعية العربية، خصوصا السياق المغربي، لا يمكنها أن تضطلع بمهمة تحقيق التفاعل الاجتماعي خارج المؤسسة التربوية لكونها تضطلع بوظائف غير الوظائف المسنودة لها في سياقها الطبيعي.

ورغم اعتماد هذه المقاربة من أجل تحسين طرق تعليم اللغات وتعلّمها، وتجاوز المعيقات التي وسمت المقاربات التي سبقتها، مثل المقاربة التواصلية، يبدو أن تفعليها

داخل الفصول الدراسية الخاصة بتعليم اللغات وتعلمها تعترضه صعوبات جمة. وربما يرجع السبب إلى تداخلها مع المقاربة التواصلية من جهة، وعدم وجود سيناريوهات واضحة للتنزيل من جهة ثانية، لاعتمادها مهام اجتماعية حقيقية، يصعب من الناحية العملية اجتلابها إلى داخل الفصل الدراسي.

ومن أجل تطوير تمكن المتعلمين من اللغات الأجنبية، سيما اللغة الفرنسية، يقترح المنهاج الدراسي المغربي اعتماد المقاربة الموجهة إلى النشاط، ابتداء من السنة الأولى من التعليم الابتدائي. وبناء على ذلك، يتوخى هذا البحث تسليط الضوء على بعض القضايا والإشكالات المتصلة بالجوانب النظرية، وكيفيات تنزيلها في البرامج الدراسية. لذلك، جاء البحث منظمًا في البنية الآتية: نهتم في الفقرة الأولى بالسياقات التي بررت ظهور (م.م.ن)، ونتناول في الفقرة الثانية مفهوم المتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا، وننشغل في الفقرة الثالثة بمفهوم المهمة الاجتماعية، ونستقصي في الفقرة الرابعة التمييز بين المهمة والنشاط والمشروع بوصفها مرتكزات أساسية في (م.م.ن)، ونختم بتفعيلها في المنهاج الدراسي المغربي الموجه إلى تعليم اللغة الفرنسية في الفقرة الخامسة.

١- سياق ظهور المقاربة الموجهة إلى النشاط

يرى المختصون في تعليم اللغات وتعلمها أن (م.م.ن) تطور طبيعي للمقاربة التواصلية؛ إذ انتقل الاهتمام من الأنشطة المختلقة (simulées) في المقاربة التواصلية إلى التركيز على القيام بأنشطة اجتماعية حقيقية في إطار المشروع. ثم إذا كانت المقاربة التواصلية تعتمد على وضعيات تواصلية تسعف المتعلم في تطوير قدراته التواصلية وتنميتها، فإن (م.م.ن) تستند إلى أنشطة اجتماعية حقيقية تمكنه من تطوير قدراته التواصلية بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا (acteur social) . بهذا المعنى، تركز (م.م.ن) على متعلم قادر على الانخراط في أداء مهمات ليست لغوية بالضرورة ((إ.أ.م.م.ل، ف:١ , ٢،١٥).

انطلاقًا مما سبق، يبدو أن التركيز على تعليم اللغات وتعلّمها تتجاوز تعليم البنيات اللسانية، وتتعدى تمكين المتعلم من القدرات التواصلية إلى تعليم القدرة على مناولة اللغة في السياقات الاجتماعية؛ أي الانتقال من التركيز على متعلم متمكن من البنيات اللسانية للغة موضوع التعلم، وقادر على التواصل بها، إلى متعلم قادر على الفعل الاجتماعي بتوظيفه للقدرات التواصلية ذات الصلة.

ولذلك، يرجع سبب تبني (م.م.ن) إلى كون المقاربة التواصلية قد تتيح تعلم البنيات اللسانية للغات موضوع التعلم، وفي إقدار المتعلم على التواصل، ولكنها لا تهتم بالتفاعل بين المتعلمين إلا على سبيل إنجاز المهام اللغوية، دون أن تكترث بإنجاز المهام غير اللغوية بوصفها مدخلًا لتحقيق التفاعل الاجتماعي الذي يقتضي استدماج الأبعاد الثقافية للغات موضوع التعلم. ومن ثم، ضرورة التفكير في مقاربة تتيح الانتقال بالفصل الدراسي الخاص بتعليم اللغات وتعلّمها من كونه مجرد فضاء لإقدار المتعلم على توظيف قدراته التواصلية، إلى فضاء يستقطع الواقع الاجتماعي للمتعلم، ليتم تأهليه كي ينخرط في بناء المجتمع باعتباره فاعلًا اجتماعيًّا، قادرًا على المساهمة في رفع التحديات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. فما المقصود بالمتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا؟

٢- مفهوم المتعلم كفاعل اجتماعي

وُظِّفَ مفهوم المتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا في (م.م.ن) من قبل كوست ومور وزارات (Coste, Moore et Zarate)[٣]. ويراد به اعتبار المتعلم عضوًا داخل المجتمع يُسند إليه إنجاز أنشطة، يتعين عليه مراعاة علاقتها بالظروف والسياقات الاجتماعية، وليست مقصورة على الأداء اللغوي فحسب؛ لأن أفعال الكلام تحصل ضمن الأنشطة

٣- يعد كوست ومور وزارات من المشاركين في صياغة (إ.أ.م.ل، ف). راجع في هذا الشأن غيموز (Ghimouze,٢٠١٦-٢٠١٧).

التي تشكل جزءًا من سياق اجتماعي أوسع.

ويعد السياق الاجتماعي وحده القادر على إعطائها المعنى الملائم (Council of Europe, 2001: 9). بهذا المعنى، لم يعد تعلّم اللغة غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة لإنجاز أنشطة في سياقات اجتماعية موسومة بالاختلاف والتنوع والدينامية. وهو ما حذا بديلباس (Delibaş,2013 :1)) إلى تعريف الفاعل الاجتماعي بوصفه «الفرد الذي يقوم ببعض الأنشطة الاجتماعية؛ لأن اللغة الأجنبية يتم تعلمها من خلال ما يقوم به المتعلم من أنشطة اجتماعية. لذا، فهي تنظر إلى متعلمي اللغات الأجنبية بوصفهم أشخاصًا (اجتماعيين) يتوجب عليهم القيام بأنشطة اجتماعية».

تم التمييز في هذا السياق، بين المهمة اللغوية البحتة، والمهمة غير اللغوية. فإذا كانت المهمة اللغوية، مثل «قراءة كتاب»، يمكن أن تكون مستقلة عن الأنشطة الاجتماعية، فإن هذه الأخيرة لاتقتضي بالضرورة مهمة لغوية. وقد حددت أهداف الأنشطة الاجتماعية في أربعة أنواع: (١) تبادل المعلومات، (٢) تبادل الرأي، (٣) اتخاذ القرار، (٤) حل المشكلات (غيشون (Gichon,2012 :116)).

ومن الأمثلة الموظفة لتقريب مفهوم «النشاط»، في الفصل الثاني من (إ.أ.م.م.ل، ف)، نقل خزانة ملابس من مكان إلى آخر، أو تأليف كتاب، أو تنظيم حفلة عيد ميلاد. فلا يمكن للفرد أن ينقل خزانة ملابس، أو ينظم حفلة عيد ميلاد بمفرده. وللقيام بذلك، من الضروري إجراء بعض الاتصالات مع آخرين، سواء شفهيًّا أم كتابيًّا. بتعبير آخر، لا يتعلّم المتعلم اللغة من أجل اكتساب القدرة على التواصل فحسب، وإنما يتعلّمها في سياق تنسيق مجهوداته مع آخرين لإنجاز أنشطة اجتماعية، لا يمكن أن يضطلع بالقيام بها بمفرده.

ومن ثم، من يريد أن ينقل خزانة ملابس، كنشاط، قد يحاول دفعها، أو تفكيكها لنقلها بسهولة أكبر ثم إعادة تجميعها بعد ذلك (مهام غير لغوية)، وقد يخطر بباله

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الاتصال بمن يساعده في ذلك (مهمة لغوية). وقد يعجز في إنجاز المهمتين السابقتين، فيقنع نفسه بضرورة الانتظار إلى وقت لاحق، وما إلى ذلك من المهام. وتقتضي طبيعة المهام التي اختارها الفرد في إنجاز النشاط، إما تنفيذها، أو التخلي عنها، أو تأجيلها. كما يمكن أن تقتضي مهام لغوية، مثل معالجة نصوص، اقرأ دليل التفكيك ! ثم قم بإجراء مكالمة هاتفية، إلخ...، و قد تستدعي إنجاز مهام غير لغوية كتفكيك الخزانة، أو دفعها. وبالمثل، فالتلميذ الذي يضطلع بإنجاز نشاط، مثل ترجمة نص بلغة أجنبية، يمكنه البحث عما إذا كانت هناك ترجمة موجودة (مهمة غير لغوية)، وقد يجري اتصالًا بتلميذ من أجل مساعدته في ترجمته (مهمة لغوية)، وقد يقوم بتوظيف القاموس، وقد يطلب من زميله أن يراجع ترجمته.

بهذا المعنى، تصبح غاية (م.م.ن) هو تمكين المتعلم من القيام بمهام مشتركة مع الآخر من أجل القيام بأنشطة. وتصبح اللغة أداة للقيام بها. ويعد التواصل، في هذه الحالة، آلية لإنجاز أنشطة اجتماعية.

إن مفهوم المتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا يقوم أساسًا على اعتباره قادرًا على العمل بمعية الآخرين، وعضوًا داخل المجتمع. وهذا يتطلب قدرات متصلة بمشاركة المعلومات واللغة والخلفية الثقافية معهم، من أجل تنسيق الجهود لإنجاز النشاط، بينما تهدف المقاربة التواصلية إلى جعله قادرًا على التواصل مع الآخرين من خلال تمكينه من قدرات ذات صلة بالتواصل والتفاعل الثقافي[٤] (interculturelle). وهو ما يختلف عن المقاربة القائمة على التعدد اللغوي (plurilingue) التي تهدف إلى تمكين المتعلم من قدرات التعدد اللغوي والثقافي. أما بالنسبة إلى المقاربة النشيطة (active)، فهي تتوخى متعلمًا قادرًا على الفهم من خلال تمكينه من التأمل في البنيات اللغوية والثقافية للغة موضوع التعلم. ويُمثل لهذا الاختلاف بين المقاربات الأربع بالجدول التالي:

٤- يُعرَّف التفاعل الثقافي (interculturelle) بوصفه التأثير الثقافيّ المتبادل بين الأفراد والجماعات، نتيجة احتكاكها وتواصلها مع بعضها.

المقاربة	النشيطة[1]	التواصلية	التعدد اللغوي	الموجهة إلى النشاط
المجال	تعليمي-شخصي	شخصي-مهني-عمومي		تعليمي-مهني-عمومي
الغاية	معلومات عن الذات والآخر	التواصل مع الآخر	العيش مع الآخر	العمل مع الآخر عضو في المجتمع
القدرات	قرائية-ميتاثقافية	تواصلية-التفاعل مع الآخر	التعدد اللغوي التعدد الثقافي	مشاركة اللغة والثقافة
الآلية	الفهم	التفاعل	الوساطة	النشاط

٣. مفهوم الأنشطة الاجتماعية

تقدم الأنشطة الاجتماعية مبررًا معقولًا وسياقًا اجتماعيًّا يسمح باكتساب اللغة موضوع التعلم لثلاثة أسباب: أولا، لكونها تقدم سلسلة من المهام التي تروم تحقيق هدف محدد، وثانيا، لأنها تروم إنتاجا ماديًّا، مثل إنشاء موقع تواصلي (blog)، وثالثًا، لأنها تقتضي تفعيل سيرورة من الخطوات (Thienen,2009 :90). ويقصد بها «القيام بنشاط محدد، سواء طلب من الآخر، أو أقدم عليه الفرد بمحض إرادته» (تارديو (Tardieu,2014)).

ورغم الاختلافات التي تسم تعريفها لدى الباحثين، كما يشير إلى ذلك كزروني (Kazeroni,2004 :163)، فإن (إ.أ.م.م.ل،٢٠٠٥: ١٦) حاول أن يقدم تعريفًا يستجمع فيه مختلف العناصر، واعتبرها «أي عمل يقوم به الفرد لتحقيق نتيجة معينة، سواء كان متصلًا بحل مشكلة أو التزامًا يتعين الوفاء به، أو هدفًا تم تحديده [...]. ويفترض أن هذه الأبعاد المختلفة مترابطة في جميع استخدامات اللغة وتعلمها، كما يفترض أيضًا أن أي فعل تعليمي تعلمي للغة موضوع التعلم متصلًا بأحد الأبعاد المتمثلة في الأنشطة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الاجتماعية ومجالاتها». كما حاولت إليس أن تعرفها باعتبارها «خطة عمل تتطلب من المتعلمين التعامل مع اللغة بطريقة عملية من أجل تحقيق نتيجة يمكن تقييمها اعتمادًا على ما إذا كان محتوى المقترحات قد تم تنفيذه بشكل صحيح ومناسب. وللقيام بذلك، يتطلب الأمر منهم تركيز انتباههم أولاً، على المعنى واستخدام مواردهم اللغوية الخاصة، وقد تفرض عليهم المهمة أيضًا اختيار صيغ معينة.

ويهدف النشاط إلى الحصول على نتيجة بشأن استخدام اللغة التي يجب أن تشبه الطريقة التي نستخدم بها اللغة في الحياة الواقعية. ويمكن أن تقتضي القدرة على الإنتاج أو التلقي، كما يمكن أن تقتضي قدرات شفهية أو كتابية، وسيرورات معرفية مختلفة، مثل الأنشطة اللغوية الأخرى» (إليس،٢٠٠٣: ١٦).

يبدو من التعريف السابق أن الأبعاد التي تستند إليها إليس (٢٠٠٣) في تحديد مفهوم النشاط، تتمثل في ما يلي:

(١) مجال النشاط: ويشمل المهام اللغوية، كأن يحجز المتعلم تذكرة الدخول إلى قاعة المسرح، أو تذكرة الدخول إلى ملعب كرة القدم، وغيرها. كما يشمل مهام غير لغوية، مثل الرسم.

(٢) زاوية النظر إلى النشاط: ويراد بها توقع المدرس حول السيرورات التي سيقوم بها المتعلم من أجل إنجاز المهام. وهذا يتصل بالتمييز بين المهام التي يكون الهدف منها هو التركيز على المضمون، وتلك التي يكون الهدف منها التركيز على الصيغة؛ إذ قد يحصل أن يكون هدف المدرس متمثلاً في تطوير قدرة المتعلم على طريقة إنجاز المهمة، والصيغة التي انتهجها في ذلك، بينما يستغرق المتعلم في التركيز على مضمون المهمة دون أن يولي اهتمامًا بالصيغة التي وسمت إنجازها.

(٣) أصالة النشاط: وتتفرع إلى مهمة متصلة بالوضعية(Authenticité

situationnelle)، عندما يكون النشاط متوافقًا مع أنشطة الواقع المعيش، كتنظيم حفلة رأس السنة الميلادية، أو نشاطًا مرتبطًا بالتفاعل بين متعلمي اللغة (Authenticité interactionnelle)، عندما يتيح للمتعلمين داخل فصول تعليم اللغات توظيف سيرورات تواصلية ذات صلة بواقعهم المعيش.

(٤) القدرة اللسانية الضرورية لإنجاز النشاط؛ إذ توجد أنشطة يمكن أن تقتضي توظيف، مهام لغوية شفهية، كأن يحجز المتعلم تذكرة السفر بالقطار بواسطة اتصال هاتفي، وأنشطة تستلزم توظيف المكتوب، كأن يملأ حوالة أو شيكًا، وقد توجد أنشطة تستدعي إنجاز مهام شفهية ومكتوبة معًا، كأن ينظم حفلة عيد ميلاد.

(٥) السيرورات المعرفية الموظفة في إنجاز المهمة، مثل التحليل والبرهنة وانتقاء المعطيات.

(٦) نتائج النشاط؛ إذ لا يقتصر تقييم إنجاز النشاط في ضوء القدرة اللسانية الموظفة فحسب، وإنما بالنظر إلى مضمونها أيضًا. فإذا كان المطلوب من متعلّم اللغة، مثلًا، هو كتابة حكاية، فإن التقييم لا ينبغي أن ينصب على القدرة اللسانية، وإنما يتعيّن أن ينسحب على مضمون الحكاية.

ويرجع سبب اعتماد الأنشطة الاجتماعية في تعليم اللغات الأجنبية إلى اعتماد المبدأ الضمني، في مقابل المبدأ الصريح[٥]. ويقوم المبدأ الضمني على ما يفيد أن الدماغ البشري يخصص ٩٠٪ للسيرورات غير الواعية في التعلم. وبالمقابل، يخصص ١٠٪ للسيرورات الواعية (إليوت(Elliot,2012 :20)). بهذا المعنى، يصبح اعتماد الأنشطة الاجتماعية في تعليم اللغات وتعلمها مبررًا من الناحية السيكولوجية، ويصبح تعلم اللغة ضمنيًا مشروعًا بالنظر إلى نتائج الأبحاث والدراسات ذات الصلة. في هذا السياق، يقول كراشن (Krashen,2009 :10) «إن اكتساب اللغة عملية سيرورة لا واعية؛ إذ لا يدرك من

٥- راجع دراسة ناجح، عبد الرحيم (٢٠٢٠م).

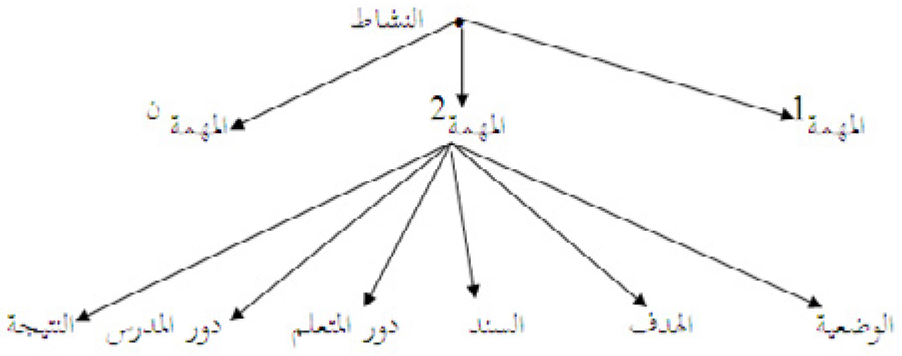
هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

يكتسب اللغة عادة حقيقة أنه بصدد اكتسابها، لكنه يدرك فقط حقيقة أنه يستخدم اللغة للتواصل. ومن ثم، تصبح «اللغة ليست فقط وسيلة اتصال، وإنما أداة للعمل الاجتماعي» (الربضي(Alrabadi, 2012 :1))، ويصبح التواصل في خدمة النشاط (بورغينيون(Bourguignon,2006 :64)).

في هذا الصدد، يمكن اعتبار تنظيم حفلة عيد ميلاد نشاطًا اجتماعيًّا، يتطلب القيام بمجموعة من المهام: (١) تعيين التاريخ؛ (٢) تعيين المكان؛(٣) تحديد عدد المدعوين؛ (٤) تحديد وسيلة الدعوة؛ (٥) تحديد قطع الموسيقى التي سترافق الحفلة؛ (٦) تحديد أنواع الهدايا؛ (٧) تحديد الحلويات والمشروبات، وغيرها من المهام.

وعليه، يبدو أن مكونات أية مهمة، يمكن اعتمادها في تعليم اللغات وتعلمها، تتمثل في الأهداف والحامل أو السند، وأدوار كل من المتعلم والمدرس، والوضعية. وقد أضاف ويليس وإليس مكونًا آخر هو النتائج. ونمثل لهذه المكونات بالخطاطة رقم (١):

الخطاطة رقم (١):مكونات النشاط



٤. المهمة والنشاط والمشروع

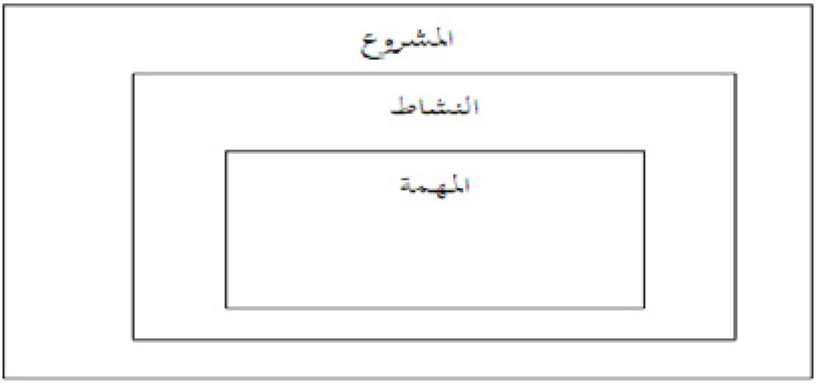
ترتكز (م.م.ن) على ثلاثة مفاهيم أساسية متداخلة: المهمة (tache)، والنشاط (action)، والمشروع (projet). ويُراد بالمهمة ما يقوم به المتعلم من مهام لغوية، ككتابة نص أو قراءته، ومهام غير لغوية، مثل تفكيك خزانة الملابس، أو إعداد بطاقات الدعوة لحضور حفلة عيد الميلاد، بينما يتصل النشاط بما يقوم به مستعمل اللغة من أعمال اجتماعية، كأن يحجز تذكرة سفر، أو ينظم حفلة عيد ميلاد، أو إعداد وجبة طعام (بيران،(Puren, 2004 : 12)). ولذلك، يبدو أن النشاط قد يتطلب إنجاز مهام لغوية، أو مهام غير لغوية، أو هما معًا. كما أن النشاط يستدعي مهمة أو عدة مهام. ومن ثم، تجد (م.م.ن) سندها البيداغوجي في كونها تربط إنجاز المهمة بالنشاط؛ أي تربط الفعل التعلمي بالفعل الاجتماعي. ويعد المشروع، في هذه الحالة، هو السياق البيداغوجي الذي يتيح الربط بينهما. ويراد به «مجموعة من المهام التي تنخرط فيها جماعة من المتعلمين بغرض بلورة منتوج معين على مدى فترة، قد تطول نسبيًّا (بضعة أسابيع، أو أشهر أو سنة دراسية)» (بيران،٥ :٢٠٠٢).

وإذا كانت المقاربة التواصلية تبئر المهمة اللغوية؛ لأن غايتها تتمثل في إقدار المتعلم على التواصل باللغة موضوع التعلم، فإن (م.م.ن) تركز على النشاط الذي يعد التواصل مظهرًا من مظاهر إنجازه. وبناء على ذلك، يُفترض ألا يكون الفصل الدراسي مجرد فضاء تُتعلم فيه القدرة على مواجهة المشكلات التواصلية المفترضة التي يمكن أن تواجه المتعلم مستقبلًا، وإنما فضاء اجتماعيًّا يتيح توظيف اللغة في مختلف وظائفها، مثل تبادل الآراء، وتقاسم المعارف والمعلومات، والمشاركة في إنجاز مشاريع، وما إلى ذلك.

ونمثل لهذه العلاقة بالخطاطة رقم (٢):

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الخطاطة رقم (2): العلاقة بين المشروع والنشاط والمهمة



وبناء على التمييز الذي أقمناه بين المفاهيم الثلاثة، تنطلق (م.م.ن) من المبادئ الآتية:

(١) لا يعد تعليم التواصل وتعلمه غاية في حد ذاته بالنسبة إلى تعليم اللغات وتعلّمها؛ إذ ينبغي أن يكون التواصل في خدمة تحقيق النشاط؛ لأنه لا يمكن تصور إنجاز نشاط دون تحقيق تواصل؛

(٢) لا تعد اللغة هدفًا للتعلم، وإنما يُنظر إليها بوصفها أداة لتحقيق التفاعل الاجتماعي.

(٣) ربط القدرة التواصلية بالنجاح في أداء المهمة؛

(٤) اختيار الأنشطة بناء على حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية، ومستوى تقدمه في تعلم اللغة موضوع التعلم؛

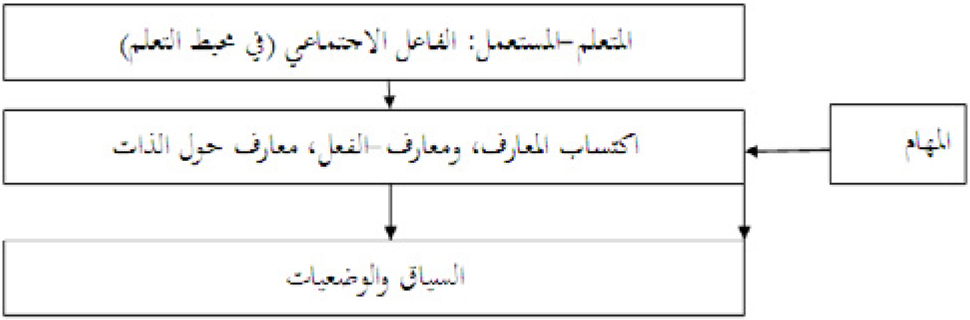
(٥) الانفتاح على خارج الفصول الدراسية؛ إذ من المستحسن أن يقوم المتعلم بإنجاز الأنشطة الاجتماعية في سياقات طبيعية؛

(٦) اعتماد وثائق أصيلة في تنفيذ المهام الموكولة إلى متعلم اللغة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقيا
أو تداولها تجاريا

وبناء عليه، تتضمن (م.م.ن) مكونات لسانية وذريعية وثقافية وسوسيو لسانية والفاعل الاجتماعي الذي يقوم بمهام اجتماعية، والسياق الاجتماعي. هذه المكونات تتفاعل فيما بينها تفاعلًا نسقيًّا، كما حدد ذلك بيشور (Pécheur,2010) في الخطاطة الثالثة:

الخطاطة رقم (٣): التفاعل النسقي بين مكونات (م.م.ن) المقترحة من قبل بيشور(٢٠٠٠)



تتيح الخطاطة التي وضح فيها بيشور (٢٠١٠) التفاعل النسقي بين مختلف مكونات(م.م.ن)، إبداء الملاحظات التالية:

(أ) الانتقال من المتعلم بوصفه مستقبلًا ومنفعلًا في سياق التعلم إلى المتعلم باعتباره فاعلًا في محيط التعلم؛

(ب) التفاعل بين متعلم اللغة والمحيط الاجتماعي يتم من خلال أداء المهام؛

(ج) يعد المتعلم مستعملًا للغة من خلال إنجازه لمهام وأنشطة اجتماعية؛

(د) يعد الفصل الدراسي المخصص لتعليم اللغات وتعلمها أول فضاء اجتماعي يتيح للمتعلم إنجاز مهام اجتماعية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

٥. تفعيل المقاربة الموجهة إلى النشاط في المنهاج المغربي

يعتمد المنهاج المغربي (م.م.ن) في تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها. وإذا كان هذا التوجه له ما يبرره في تعليم اللغات وتعلمها في السياق الأوروبي، كما بيّنا ذلك سابقًا، فإن السياق المغربي، وإن كان يعرف عدة صعوبات على مستوى تعليم اللغات الأجنبية وتعلّمها، فإن التساؤل يطرح بشأن جدوى اعتمادها. بتعبير آخر، هل اعتمدت المقاربة الموجهة إلى النشاط استنادًا إلى طبيعة المشاكل التي تعترض تعليم اللغة الفرنسية وتعلمها، وإلى عتبة التحكم المطروحة في القانون الإطار ٥١,١٧، المتمثلة في «التمكن» (ناجح،٢٠٢٠:٨٦)؟ وهل هناك مسوغات بيداغوجية تقتضي بالضرورة التفكير في اعتماد (م.م.ن) في تدريس اللغات الأجنبية؟

وبالعودة إلى منهاج تعليم اللغة الفرنسية الموجه إلى متعلمي السنة الأولى ابتدائي، يبدو أن تفعيل (م.م.ن) يحددها اعتماد مشاريع بيداغوجية تبعًا للوحدات الديداكتيكية، كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (١): المشاريع المقترحة في منهاج تعليم اللغة الفرنسية للسنة الأولى الابتدائية

الوحدة الديداكتيكية	الموضوع	المشروع البيداغوجي المعتمد
١	الأسرة	إنشاء شجرة العائلة
٢	المدرسة	بلورة ألبوم صور حول المدرسة
٣	اللباس والصحة	إنشاء ألبوم صور حول اللباس والصحة
٤	الحي والمدينة	إنشاء ملف حول الحي أو المدينة
٥	البيئة	إنشاء أشياء زخرفية من مواد قابلة لإعادة التدوير
٦	الألعاب	إنشاء ملف حول الألعاب

يتيح الجدول رقم (١) إبداء الملاحظات الآتية:

أولًا، يبدو أن مختلف المشاريع المقترحة لا تتضمن مهام متصلة بالقيام بأنشطة اجتماعية؛ لأن إنشاء ملفات أو ألبومات قد لا تقتضي تفاعلًا اجتماعيًّا مع الآخرين بواسطة اللغة، كما بيّنا في الفقرة (٢)؛ فقد ينشئ الفرد شجرة عائلته، أو ملفًا يتضمن صور مدرسته دون الحاجة إلى إنجاز مهام لغوية. وإذا استُعيض عن هذه الأنشطة بأنشطة أخرى، مثل «تنظيم حفلة عيد ميلاد»، فإن المتعلم يكون ملزمًا، من الناحية المبدئية، بالتفاعل والتواصل مع مجموعة من المتعلمين. ومن ثم ضرورة توظيف اللغة موضوع التعلم من خلال إنجاز مهام لغوية. وإذا صح أن دور المدرس من شأنه أن يُنظم المتعلمين في مجموعات لتحقيق التفاعل بينهم، فإن طبيعة المشاريع البيداغوجية المقترحة لا تقتضي من المتعلم أن يلعب دور الفاعل الاجتماعي، كما بيّنا في الفقرة (١).

ثانيًا، قد لا تستدعي المشاريع البيداغوجية المقترحة إنجاز مهام لغوية. والحال أن إنجاز المهام التي يقتضيها المشروع تعد ذريعة لتعلم اللغة موضوع التعلم، وليست غاية في حد ذاتها، كما بيّنا في المبادئ الناظمة للمقاربة الموجهة إلى النشاط. وبناء على التمييز الذي أقامته إليس(٢٠٠٣)، فإن مجال النشاط مختل في هذه الحالة؛ لأن المتعلم يمكن أن ينجز المشاريع المعتمدة دون الحاجة إلى إنجاز مهام لغوية. وبناء على ذلك، كان يحسن إجادة اختيار مشاريع تقتضي نشاطًا تامًّا؛ أي يتطلب إنجاز مهام لغوية، ومهام غير لغوية.

ثالثًا، يبدو أن المهام المطلوب إنجازها في المشاريع البيداغوجية المقترحة لا تكتسي بعدًا «الأصالة»؛ لأن المتعلم لا يجد ما يوازيها في واقعه المعيش، فلا يحتاج بالضرورة إلى اكتساب معارف ومهارات ومواقف في حياته اليومية مرتبطة بإنشاء ملفات أو ألبومات صور. ومن تم، حقيق بواضعي منهاج تعليم اللغات باعتماد المقاربة الموجهة إلى النشاط، التفكير في اقتراح مشاريع أصيلة؛ أي منغرسة في حياة المتعلم، وذات بعد اجتماعي تُرهن إنجاز النشاط بضرورة التفاعل مع الآخرين تحقيقًا للمتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا. وعلى

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ذلك، يبدو أن هذه المشاريع المقترحة في منهاج تعليم اللغة الفرنسية تنزع إلى اعتماد المقاربة التواصلية.

رابعًا، يبدو، بناء على المبادئ الموجهة لاختيار المشاريع، والمتمثلة أساسًا في ضرورة الانطلاق من حاجات المتعلم النفسية والاجتماعية ومستوى تقدمه في اللغة موضوع التعلّم، أن المشاريع المقترحة لا تلبي حاجاته؛ لأن إنشاء شجرة عائلة، أو بلورة ألبوم صور حول المدرسة، أو اللباس، رغم تدرجها من المحيط القريب للطفل (شجرة عائلة) إلى المحيط البعيد (إنشاء ملف حول الحي أو المدينة)، تقتصر على مهارات يدوية فحسب، ولا تقتضي معارف ومواقف. ومن ثم، لا تغطي هذه المشاريع مختلف أبعاد شخصية المتعلم.

ولتفعيل المقاربة الموجهة إلى النشاط، يقترح منهاج تعليم اللغة الفرنسية الموجه إلى متعلمي السنة الأولى ابتدائي حصة تعليمية أسبوعية، تخصص للمشروع، مدتها نصف ساعة. ويمتد المشروع الواحد لمدة خمسة أسابيع. ويحدد الهدف الخاص بكل حصة على حدة، مثلما هو مبين في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢): توزيع حصص المشروع حسب الوحدة الديداكتيكية الواحدة

الحصة	المدة الزمنية بالدقائق	الهدف
١	٣٠	التعريف بالمشروع
٢	٣٠	إنجاز المشروع
٣	٣٠	إنجاز المشروع (تتمة)
٤	٣٠	إنجاز المشروع (تتمة)
٥	٣٠	تقديم المشروع

يبدو من خلال الجدول (٢) أن الحصص المخصصة للمشروع موزعة إلى ثلاث مهام: التعريف، والإنجاز، والتقديم. وتحظى مهمة الإنجاز بساعة ونصف، بينما يقتصر التعريف بالمشروع، وتقديمه على نصف ساعة لكل حصة على حدة.

أولًا، يقتضي التعريف بالمشروع سلك المدرس الخطوات الآتية: (أ) تعريف المشروع؛ (ب) تحديد صيغ العمل (فردي أو جماعي)، والوسائل الضرورية لإنجاز المهمة؛ (ج) توجيه انتباه المتعلمين إلى الصعوبات المحتملة؛ (د) مطالبة المتعلمين بتخطيط الأنشطة، وتوزيع المهام. وتتمثل مهام المتعلم في ما يلي:(١) تعرف أهداف المشروع؛ (٢) اختيار مجموعة عمل؛ (٣) اختيار وسائل العمل؛ (٤) اختيار مخطط عمل (دليل الأستاذ،٢٠٢٠:١٧).

ثانيًا، يتطلب إنجاز المشروع اتباع المدرس ما يلي:(١) التحقق من انطلاق المتعلمين في إنجاز المشروع؛ (٢) معالجة الصعوبات التي تعترضهم خلال الإنجاز، سواء تعلّق الأمر بالوسائل، أم بالمهام، أم بالوثائق؛ (٣) مساعدتهم على إيجاد حلول؛ (٤) دعوتهم إلى مقارنة الحصيلة بالأهداف المتوخاة؛ (٥) تحفيز المتعلمين على إنجاز المشروع (دليل الأستاذ،٢٠٢٠:١٨).

ثالثًا، يقوم المدرس، خلال حصة تقديم المشروع بالمهام الآتية: تنشيط حصة تقديم المشروع، ودعوة فاعلين آخرين لحضور حصة التقديم (دليل الأستاذ،٢٠٢٠:١٨).

ويتطلب إنجاز المشروع اضطلاع المتعلم بمجموعة من المهام، مثلما هو مبيّن في الجدول رقم (٣):

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الجدول رقم (٣): مهام المتعلم خلال إنجاز المشروع

المرحلة	المهام
التعريف بالمشروع	-تعرف موضوع المشروع وأهدافه، والمهام، وصيغ العمل؛ -اختيار مجموعة العمل؛ -المشاركة في تخطيط الأنشطة، وتقاسم المهام؛ -اقتراح وسائل العمل ومخططا لإنجازه.
إنجاز المشروع	-التعبير عن الصعوبات، وحاجيات المجموعة؛ -بلورة حصيلة للأنشطة المنجزة؛ -مناقشة ما تم التوصل إليه؛ -التمرن على تقديم المشروع.
تقديم المشروع	-تقديم المشروع بالمشاركة مع مجموعة العمل.

يتيح استقراء مكونات (م.م.ن) في منهاج تعليم اللغة الفرنسية الموجه إلى متعلمي السنة الأولى ابتدائي، إبداء الملاحظات الآتية:

- الاقتصار على تحديد دور المدرس والمتعلم في إنجاز المهمة؛
- عدم توصيف الأهداف المتوخاة من إنجازها؛
- عدم تحديد الحوامل والأسناد الخاصة بكل مهمة؛
- عدم تحديد النتائج المتوخاة من إنجاز كل مهمة على حدة.

يبدو، إذن، أن تفعيل (م.م.ن) في منهاج تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها، تعتريه مجموعة من الصعوبات المتمثلة فيما يأتي:

أولًا، في عدم مراعاة الهدف الرئيس المتوخى منها، والمتمثل في إقدار المتعلم على

التواصل باللغة موضوع التعلم من خلال استدماج بنياتها اللسانية. وعلى ذلك، يبدو أن مشروعًا طرح التساؤلات الآتية: إلى أي حد سيسهم إنجاز المشاريع المومأ إليها في الجدول رقم (١) في تطوير تعلم اللغة الفرنسية؟ وإلى أي حد يمكن أن يطلب إنجازها توظيف القدرات التواصلية، واستدماج معجم اللغة الهدف، وبنياتها التركيبية والصرفية والصواتية؟ وإلى أي حد يمكن أن تسهم هذه المشاريع في التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين؟

ثانيًا، في عدم مراعاة تنويع الوضعيات، سواء من حيث اقتضاؤها للوقوف على الطريقة المتبعة في إنجاز المهمات، أم من حيث تبئيرها للنتائج على حساب الطريقة المتبعة في التنفيذ، وسواء من حيث تركيزها على إنجاز مهام شفهية، أم كتابية، وسواء من حيث تنويعها للسيرورات الموظفة في الإنجاز، مثل التحليل والتصنيف والبرهنة وغيرها، وسواء من حيث المزاوجة بين المهام اللغوية، والمهام غير اللغوية.

ثالثًا، في عدم التمييز بين المشروع بوصفه سياقًا يتيح الربط بين المهمة والنشاط؛ لأن المشاريع المقترحة لا تتيح تحديد الأنشطة، وتصنيفها تبعًا للأهداف المتوخاة منها. كما أنها لا تسمح بتعرف أنواع المهام التي يتعيّن على المتعلم القيام بها. لذلك، كان يحسن تحديد مختلف الأنشطة المندرجة ضمن المشاريع المقترحة، كما كان من الضروري تحديد المهام المتضمنة في الأنشطة التي تقود إلى تحقيق المنتوج النهائي بالدقة اللازمة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة

حاولنا في هذا البحث تسليط الضوء على المقاربة الموجهة إلى النشاط من خلال إثارة بعض القضايا والإشكالات، سواء ذات الصلة بالجانب النظري، أم بمقتضيات تنزيلها في تعليم اللغات الأجنبية وتعلمها، خصوصًا اللغة الفرنسية، في المنهاج الدراسي المغربي.

في هذا الصدد، قمنا برصد السياق الذي ظهرت فيه (م.م.ن)، والدواعي الاجتماعية والثقافية التي بررت تبنيها. وتساءلنا عن مبررات اعتمادها في مناهج تعليم اللغات الأجنبية في السياق المغربي. وتناولنا مختلف المرتكزات التي تقوم عليها المقاربة والمتمثلة في (١) المتعلم بوصفه فاعلًا اجتماعيًّا، و(٢) مفهوم الأنشطة الاجتماعية، و(٣) ميّزنا بين المهمة والنشاط والمشروع.

بعد ذلك، قمنا بتتبع آلية تفعيل المقاربة في المنهاج الدراسي المغربي الموجه إلى متعلمي اللغة الفرنسية السنة الأولى الابتدائية؛ إذ استقصينا بعض الهنات التي وسمت المشاريع المقترحة. كما رصدنا بعض الصعوبات التي تسم تفعيل المقاربة الموجهة إلى النشاط.

وبناء على ذلك، يوصي البحث بما يلي:

- اختيار مشاريع تراعي حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية؛
- ضرورة مراعاة مستوى تعلم اللغات في اختيار المشاريع؛
- تحديد المهام والأنشطة في ضوء المشاريع المقترحة؛
- إيجاد تعالقات بين المشاريع المقترحة وتعليم اللغات وتعلمها؛
- اختيار المقاربة التي يستنبتها السياق الاجتماعي والثقافي الخاص بالمتعلم.
- ربط تعليم مكونات اللغات موضوع التعلم (قراءة، استماع وتحدث، وإنتاج كتابي، تدريس قواعد اللغة) بالمشاريع؛

لائحة المراجع

- أقا، كمال.(٢٠١٩). أي ممارسات صفية تجديدية لتحقيق الإنصاف في التعلمات في درس اللغة الأمازيغية بالمدرسة المغربية؟ مسلك التربية والتكوين، مجلد٢، العدد١،صص٧٧-٨٧.
- ناجح، عبد الرحيم.(٢٠٢٠).التخطيط اللغوي المدرسي: قراءة تحليلية في الرؤية الإستراتيجية والقانون الإطار١٧ , ٥١، مجلة النداء التربوي،صص٧٥-٩٠.
- Alrabadi, E. (2012).Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des taches communicatives en classe de langue étrangère, Synergies Canada, Nº 5,p.1-12.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues- cultures. Synergie Europe, no : 1, p. 58-71.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş Bloom Taksonomisi). Turkish Studies, 8/10, p. 241-249.
- Direction des Curricula.(2020). Dire, faire et agir pour apprendre le français Guide pédagogique de l'enseignant (e), 1re année de l'enseignement primaire.
- Elliot, R. (2012). The Secrets From Your Subconscious Mind .İUniverse, İnc. Bloomington.
- Krashen, Stephen.D. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. 1st internet edit. Oxford.Pergamon.
- Guichon, N. (2012) . Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues, Paris, Didier.

- Pêcheur, J.(2010). Rôle des interactions dans l'approche actionnelle, présenté le 24/10/2010 au 7e Congrès Panhellénique et International des Professeurs de Français, Athènes.
- Puren C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, Les Langues modernes, n° 3.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle , in Actes du XXVe congrès de l'apliut, 5-7 juin 2003 à Auch, les cahiers de l'APLIUT (revue de l'Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), vol. XXIII, n° 1, février, pp. 10-26.
- TARDIEU, C. (2014). Notions-clés pour la didactique de l'anglais, Paris, Presses Sorbonne nouvelle.
- Thienen,K.V.(2009). Une approche basée sur la tâche, Synergies Pays Scandinaves,n° 4 , pp. 89-95.

(Footnotes)

١ . يراد بالمقاربة النشيطة(approache active) المقاربة التي تقوم على دور المتعلم في تأمل البنيات اللغوية والثقافية للغة موضوع التعلم من أجل تطوير قدراته الميتاثقافية والقرائية. ويقصد بالقدرة الميتاثقافية مجموعة من المواقف والاتجاهات التي تسم سلوك الفرد عند تفاعله مع مجموعة من الأفراد في سياق متعدد الثقافات.

التخطيط اللغوي ومَعيَرة اللغات المتعددة التنويعات: حالة اللغة الأمازيغية في المغرب

فيصل متقي[١]

الملخص :

يتناول هذا المقال إشكالية متعلقة باللغات المتعددة التنويعات les langues polynomiques، أي اللغات غير المُعيرة والمتفرقة إلى مجموعة من اللهجات. بالرغم من القواسم المشتركة بينها وعدُّها نظريًّا، لغة واحدة سواء بالنسبة للناطقين بها أو من طرف الباحثين، فإنها على مستوى التداول، تختلف من منطقة جغرافية إلى أخرى، وتمس هذه الاختلافات المستويات اللغوية كافة؛ لتصل أحيانًا إلى حد إعاقة عملية التواصل. كما يضاف إلى هذه الإشكالية، وضع اللغات المتعددة التنويعات المتسم بالتهميش نتيجة هيمنة لغات معينة.

ركزنا من خلال هذه الدراسة على نهج فريد في التخطيط اللغوي، ظهر في المجال الكورسيكي، يُدعى «المقاربة المتعددة التنويعات l'approche polynomique»، وقد أتت هذه المقاربة لمعالجة الإشكالات المذكورة، ومُساءلة وضعيات الهيمنة اللغوية، ومعها المقاربات والمفاهيم السائدة في مجال علم اللغة الاجتماعي. وفي الآن ذاته تقترح إطارًا أكثر تسامحًا مع التعدد اللغوي، عبر معيرةٍ لغويةٍ تدمج كل التنويعات وتأخُذ بعين الاعتبار

١- مختبر البحث في البلاغة واللسانيات، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة شعيب الدكالي، الجديدة.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الاختلافات الجهوية والمناطقية. وقد حاولنا إبراز أهم ملامح المقاربة المتعددة التنويعات وتجليتها في تخطيط اللغة الأمازيغية على مستويي الوضع والمتن، كما تطرقنا إلى حدود هذه المقاربة وأبرز الانتقادات الموجهة إليها.

الكلمات المفتاحية : المقاربة المتعددة التنويعات، التخطيط اللغوي، المعيرة، التنويعات اللغوية، اللغة الأمازيغية، اللغة الكورسيكية.

١- تقديم: مفهوم «اللغة المتعددة التنويعات» وسياق ظهوره

كانت للسياسات اللغوية والتخطيط اللغوي المُتبع في عدد من البلدان آثار وخيمة على التعددية اللغوية، إذ أضحت اللغات الإقليمية، ولغات الأقليات مهددة بالاندثار، وتآكلت بنية ووظائف اللغات المُقزّمة، وتناقصت أعداد الناطقين بها نتيجة سيادة نموذج للدولة–الأمة القائم على الأحادية اللغوية[٢]، التي تنفي أي دور للتعددية اللغوية. أما الأصوات المُنادية باحترام التعددية اللغوية والاعتراف بها، فغالبًا ما يتم عدُّها تهديدًا للوحدة الوطنية لتلك الدول.

وقد ساد نفس الرأي لدى علماء اللغة الاجتماعي لفترة طويلة، الذين اعتبروا أن التعدد اللغوي يمثل عقبة أمام التنمية الوطنية، في حين ربطوا التجانس اللغوي بالحداثة (ريسينتو، توماس. ٢٠٠٠، ص. 11Ricento, Thomas.). وقد ركزت الأعمال الأولى للتخطيط اللغوي على هذا النموذج، والأساليب المتبعة لدى إينار هوكَين (١٩٦٦) Einar Haugen، الذي يعتمد في مستوى تخطيط الوضع على اختيار لغة وطنية لأغراض التحديث وبناء الأمة من أجل إضفاء طابع مثالي على الدول المستقلة حديثًا، والتي حملت شعار «أمة واحدة/ لغة (معيار) وطنية واحدة» (ريسينتو، توماس. ٢٠٠٠، ص. ١١).

٢- وصف (الفاسي الفهري، عبد القادر، ٢٠١٣، ص. ٢٢) هذا النموذج من الدولة بـ «الأنظمة الفاشية أو شبه-الفاشية المتشبثة بشعار أمة واحدة-لغة واحدة».

لكن هذا التصور الأحادي سرعان ما أظهر عيوبه، فلم يؤدي إلى تنمية حقيقية في الدول النامية، ولم يدعم الوحدة المنشودة، بل على العكس من ذلك، شرعن هيمنة لغات وجماعات لغوية على حساب لغات وجماعات لغوية أخرى، فبدل مُعالجة التخطيط اللغوي للمشاكل التي جاء لحلها، زادها تعقيدًا. وأدى إقصاء وتهميش مكونات لغوية معينة إلى انعدام تكافؤ الفرص بين مكونات الوطن الواحد، مهددًا بذلك الوحدة الوطنية للدول، خاصة مع ظهور حركات لغوية وثقافية ذات أبعاد سياسية في بعض الأحيان، وفي أحيان أخرى يتأزم الوضع ويتطور إلى صدامات عنيفة بين الدولة وهذه الحركات.

شكلت فرنسا نموذجًا لهذه الدول القائمة على النموذج الأحادي للدولة-الأمة الأكثر صرامة، إلى حد لا يكاد الكثيرون يعرفون عن فرنسا سوى اللغة الفرنسية، لكن واقع الحال يُظهر أن فرنسا متعددة اللغات، إذ اتبعت سياسة لغوية مبنية على «اختيارات أيديولوجية وصلت حدود العنصرية»، واعتبرت النخب الثقافية والسياسية والاقتصادية أن الفرنسية تفضل كل اللغات، وأحاطتها بهالة من العظمة والقدسية كـ «لغة معبِّرة عن روح الشعب الفرنسي [...] ودين الأمة الفرنسية، بها تتحقق الوطنية وبها تتحقق المساواة، وبغيرها يتحقق التخلف والتشتت» (خلفي، عبد السلام. ٢٠٠٨، ص. ٢٠)، وقد أدى تبني الدولة الفرنسية لسياسة لغوية مركزية إلى تهميش اللهجات واللغات الإقليمية الأخرى، كالكورسيكية والأكستانية والبروتونية وغيرها، إلى درجة تصنيفها ضمن اللغات المهددة من طرف منظمة اليونيسكو[٣].

وسنركز هنا على اللغة الكورسيكية والدراسات المنجزة حولها؛ لكونها ساهمت في إفراز مفهوم جديد أغنى مجال التخطيط اللغوي بشكل خاص، وعلم اللغة الاجتماعي بشكل عام. وتنتشر هذه اللغة في جزيرة كورسيكا الواقعة غرب حوض البحر الأبيض المتوسط، على بعد ١٦٤ كم عن فرنسا، و ٨٣ كم عن إيطاليا. لكن الكورسيكية ليست

٣- http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php (أطلع عليه يوم ١٣ ديسمبر ٢٠٢٠)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

لغة موحدة بالمعنى المعياري، فهي عبارة عن مجموعة من اللهجات أو التنويعات المختلفة جغرافيًّا.

نشأ مفهوم «اللغة المتعددة التنويعات»، في بدايته لوصف حالة اللغة الكورسيكية، وقد وُظف لأول مرة من طرف العالم السيوسيو لساني مارسيليزي جون باتيستMarcellesi Jean-Baptiste ، الذي يُعرّف اللغة المتعددة التنويعات بكونها «وحدة مجردة ناتجة عن حركية جدلية، وليست تكتلًا بسيطًا للغة معيارية واحدة، ويُعتمد في تحديد وجودها على القرارات الصادرة من متحدثيها أو الذين يتحدثون عنها بإعطائها اسمًا معينًا وإعلانها مستقلة عن باقي اللغات المعروفة». (مارسيليزي، ١٩٨٣، ص. ٣١٤).

وقد عرف مصطلح «اللغات المتعددة التنويعات» انتشارًا واسعًا، فبعد أن كان في الأصل مرتبطًا بالحالة الكورسيكية، توسع لاحقًا ليشمل لغات أخرى، كاللغة الأمازيغية. كما تطور المفهوم كثيرًا، إذ انتقل من اللسانيات الوصفية إلى اللسانيات التطبيقية، ليتحول بعدها في اتجاه نهج للتخطيط اللغوي، وأصبح يطرح نفسه بديلًا للتخطيط اللغوي التقليدي الذي يعتمد على انتقاء وفرض تنويعة لغوية واحدة كلغة معيار.

٢- اللغة المتعددة التنويعات: بين اللغة واللهجة

شاع استعمال لفظي اللغة واللهجة بشكل تفاضلي، ليس فقط في التداول العام، بل حتى لدى الباحثين، إذ يتم عدُّ اللغة أفضل وأرقى من اللهجة (الشارفي، أحمد، ٢٠١٧، ص. ٣٨)، وغالبًا ما يستند هذا التمييز إلى معطيات عدة؛ منها ما يتعلق بالوضع كالاعتراف الرسمي، ومنها ما يتعلق بالبنية كالمعيرة، ومعطيات أخرى، مثل توظيفها في الأدب بخاصة في الكتابي، واستعمالها في المدارس وغيرها. ويُعرِّف إبراهيم أنيس (١٩٩٢، ص. ١٦) اللهجة بكونها مجموعة من الصفات اللغوية التي تنتمي إلى بيئة خاصة، تنتمي هذه

الأخيرة بدورها إلى بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات يصطلح على تسميتها باللغة. وطبقًا لهذا الاصطلاح «فاللغة تدل على ما هو عام واللهجة على ما هو خاص». (الشارفي، ٢٠١٧ ص. ٤١). ويبقى هذا التمييز بين اللغة واللهجة نسبيًّا، ويخص صنفًا معينًا، فهو لم يأخذ بعين العناية اللغات/ اللهجات غير المُمعيرة وغير المُعترف بها رسميًّا والتي لا ترتبط بأي صلة قرابة مع اللغة المُمعيرة والمُعترف بها.

ومن هذا المنطلق، انبثق التعريف الذي وضعه مارسيليزي، من أجل منح هيكل نظري لظاهرة تعدد التنويعات، التي طالما عدّت إما عقبة أمام إضفاء الشرعية على اللهجات، أو كمؤشر لممارسات لغوية دونية في المجالات اللغوية والأيديولوجية التي تحددها الأنظمة تحت تسمية «اللغات» (تِيير، جاك، ١٩٩٠، ص. Thiers, Jacques ,7).

واضح إذن، أن المفهوم ظهر حاملًا معه رؤية جديدة لنقد أو إعادة تعريف وضعيات لغوية، ومفاهيم أخرى ضلت سائدة في مجالات علم اللغة[٤]. فعلم اللغة الاجتماعي، واللسانيات التطبيقية عمومًا، اهتمت باللغة، لكن ليس بالتعبير اللساني الضيق، بل في كونها ممارسات لغوية تختلف تبعًا لمجموعة من المتغيرات (السن، الجنس، المستوى الاجتماعي، التموقع الجغرافي ...إلخ)، أي أن اللغة نتاج لجدلية الوحدة والتعدد، فهي وحدة مجردة (لغة عربية، أمازيغية، إنجليزية، فرنسية، كورسيكية ...) وفي الآن ذاته متعددة بناء على المتغيرات المذكورة، وهذا ما يتوافق نسبيًّا مع مصطلح «المتعدد التنويعات»، بالرغم من أن استخداماته ركزت بالخصوص على اللغات غير المُعيرة وذات تنويعات لغوية عدة، حسب الموقع الجغرافي أكثر من غيره من المتغيرات.

٤- أشار مارسيليزي (١٩٩٠، ص. ٣٢١)، إلى أن معظم المفاهيم قد تم توضيحها أو تحديدها منذ سنة ١٩٨٤ في مؤتمر لايبزيك Leipzig.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

ومن المفاهيم المرتبطة بجدلية اللغة واللهجة، التي انتقدت بشدة، مفهوم «الازدواجية اللغوية diglossie» التي يقصد بها «وجود أكثر من مستويين للغة جنبًا إلى جنب في مجتمع من المجتمعات بحيث يُستخدم كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض معينة» (حنا، سامي عياد. وآخرون، ١٩٩٧، ص. ١٣١)، ويتم التمييز بين المستويين، بكون المستوى الأول راقيًا يمثل لغة السلطة الحاكمة، بينما المستوى الثاني دوني، يمثل لغة فئات الشعب المحكومة، إذ تُفرض اللغة الأولى على الشعب في الأعمال التي يؤديها كافة (الشهراني، محمد مفلح، ٢٠١٩، ص. ١٣٢). ومن جانبه، اقترح هانز كلوس مصطلح الازدواجية الداخلية للدلالة على النمط الذي يكون فيه المستويان متعلقان بإحكام،

ويقابله مصطلح الازدواجية الخارجية بالنسبة للوضعيات التي يشكل فيها المستويان لغتين غير مرتبطتين وبعيدتين عن بعضهما البعض (كولماس، فلوريان، ٢٠٠٩، ص. ٤٥٢-٤٥٣).

ويكمن الاختلاف بين المقاربة المتعددة التنويعات ونماذج الازدواجية اللغوية، في كون المقاربة المتعددة التنويعات ترفض التسلسلات الهرمية والتمييزات الوظيفية بين «اللغة» و «اللهجة»، وتعتمد كليًّا اعتراف الناطقين بأنهم يتحدثون نفس اللغة ضمن حدود متفق عليها بشكل متبادل، دون إعطاء امتياز لأي تنويعة إقليمية على حساب التنويعات الأخرى (سالابانك، جوليا، ٢٠١٠، ص. ٣١٥ ,Sallabank, Julia)، وقد دفع التمييز التفاضلي بين اللغات -وتقسيمها إلى اللغة «لغة عليا» و اللهجة «لغة دنيا»- ثلة من الباحثين إلى عدّه شكلًا من أشكال العنف الرمزي، يسعى إلى إضفاء الشرعية على أيديولوجية الهيمنة اللغوية. ومن بين هؤلاء الباحثين، نجد جافي أليكساندرا ,Jaffe Alexandra (٢٠١٥، ص. ٢٨٣)، التي شبهت موضوع الازدواجية اللغوية بالموضوع الاستعماري، وتعدّهما يشتركان في نفس العقلية المهيمنة، وأكد برودون لامبرت فيليكس

Prudent Lambert-Félix (١٩٨١، ص. ١٧)، سابقًا، أن «الازدواجية اللغوية مدرجة كليًّا في السيرورة الاستعمارية».

٣- التخطيط للغات المتعددة التنويعات

تتواجد اللغات المتعددة التنويعات في مجالات تتسم بالتعدد اللغوي، وتتميز أساسًا بهيمنة لغات معينة. في حين أن باقي اللغات، خاصة المتعددة التنويعات، ضلت مهمشة سواء على مستوى وضعيتها، إذ تضاءلت وظائفها أمام اللغات الرسمية المهيمنة، أم على مستوى بنيتها الهشة، المتمثلة في تزايد هوة الاختلافات بين تنويعاتها اللغوية، والاقتراض المفرط من اللغات المسيطرة. كما أن هناك إشكالات أخرى مرتبطة بالتمثلات والمواقف السائدة حولها. وأصبح بذلك التفكير في التخطيط ومعيرة هذه اللغات أمرًا ملحًّا، يستدعي أخذ طبيعتها ووضعها بعين الاعتبار.

وقدم المهدي إعزي (٢٠١٨، ص. ٣٠) تعريفًا مركزًا للمقاربة المعتمدة في تخطيط اللغات المتعددة التنويعات، مشيرًا إلى أن ولادتها كانت في الأوساط اللسانية والسوسيولسانية الكورسيكية، التي واجهت إشكالية تدبير التنويعات اللهجية. وتعتمد هذه المقاربة مبدأ «التعرف على الاختلافات ودمجها ضمن المعيار على جميع مستويات النظام اللغوي (الصوتي والمعجمي والصرفي) سواء على الصعيد الكتابي أم الشفهي، وتجنب المعايير اللغوية الوطنية الصارمة»، وتتطرق هذه المقاربة إلى اللغة في احترام تام لتنويعاتها، يتم الاعتراف بهذه الأخيرة وبشرعيتها، ولا أحد يمكنه أن يدعي تمثيل اللغة بمفرده. أما عامر، مفتاحة (٢٠٠٩، ص. ٨١)، فقد قدمت ثلاث مزايا لتطبيق هذه المقاربة:

- منح الحقوق الكاملة للتداول المتعدد للغة،
- الحفاظ على الارتباط الوثيق مع اللغة في سياقها الاجتماعي،

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

- ضمان التماسك والسلم الاجتماعيين.

ويتعامل هذا النموذج مع الاختلافات اللغوية بين التنويعات على أنها ثراء يستدعي تحديد الظروف الاجتماعية والثقافية التي يتم فيها الحفاظ عليه (نويل مورشادها، ٢٠١٦، ص. ٢٠٠، Noel Murchadha)، حيث يسود التسامح والتساوي دون أي تسلسل هرمي أو تخصص في الوظيفة فيما بين التنويعات (مارسيليزي، ١٩٨٩، ص. ١٧٠ Marcellesi,)، خاصة في ضل الصراع الذي يرافق انتقاء معيار واحد عند التخطيط لمثل هذا النوع من اللغات.

وبالإضافة إلى ما أشرنا إليه بالنسبة لفضل الدراسات اللغوية الاجتماعية في المجال الكورسيكي، التي ساهمت في إفراز المفهوم، فإنه كذلك، وحسب جافي أليكساندرا Jaffe, Alexandra (٢٠٢٠، ص. ٦٧)، يُعدُّ هذا المجال مختبرًا حيًّا لاستكشاف تجليات هذا التصور المتنوع للغة على أرض الواقع، خاصة وأن المفهوم مثير للاهتمام بعدّه موقفًا أيديولوجيًّا للغة، يدعو إلى إعادة النظر في التصورات الأيديولوجية المهيمنة حول التخطيط اللغوي. وقد أشار كل من جون جاك ويبر Jean-Jacques Weber و كريستين هورنر Kristine Horner (٢٠١٢، ص. ٥٩-٦٠) إلى أن النموذج متعدد التنويعات هو النقيض كليًّا لأيديولوجية اللغة الأحادية المعيار، فهو استجابة إيجابية للتنوع اللغوي، ويدعو إلى التسامح اللغوي واحترام جميع التنويعات اللغوية في كورسيكا، وبالتالي محاولة إشراك جميع المتحدثين باللغة الكورسيكية في مشروع إعادة الحيوية للغة، ويؤكد الباحثان على أن هذا النموذج يمكن تطبيقه «بشكل مفيد في تعليم اللغات بشكل عام من أجل تشجيع منهجيات التدريس الأكثر تسامحًا مع التنوع اللغوي، ويمكن أن يكون هذا هو الحال، ليس فقط بالنسبة للغات الأقليات المهددة بالانقراض، والتي تحتاج إلى تنشيط، ولكن لجميع اللغات. ويعدّ موقف التسامح اللغوي أفضل طريقة لتمكين المتعلمين

ومساعدتهم على اكتساب التنوع السائد».

لكن هذه المقاربة، بالإضافة إلى مجموعة من الانتقادات الموجهة إليها، ليست ثابتة فهي بمثابة مرحلة انتقالية، ويتم توظيفها بشكل تدريجي. وقد أشار المهدي إعزي (٢٠١٨، ص. ٣٠) إلى ذلك في تعريفه قائلًا «يمكن تدريس هذا المعيار متعدد التنويعات تدريجيًّا»، وكما عبر عنه رومان كولونا Romain Colonna (٢٠١٥، ص. ٥٦)، «يبدو أن المقاربة المتعددة التنويعات هي استجابة مؤقتة مرتبطة بسياق معين»، واعتبر التحليلات التي قُدمت بخصوصها بمثابة تحليلات لمرحلة في عملية تاريخية واسعة النطاق، ستتغير خلالها الظروف التاريخية والاجتماعية، وتتغير معها نتائج التحليل والمعيرة، أي أن تخطيط اللغات المتعددة التنويعات هي سيرورة تتطور وتتغير تبعا للتغيرات التاريخية والدينامية الاجتماعية والسياسية.

٤- التخطيط المتعدد التنويعات للغة الأمازيغية

في الوقت الذي تتمركز فيه اللغة الكورسيكية في مجال جغرافي محدد على جزيرة كورسيكا، فإن اللغة الأمازيغية تتوزع إلى تنويعات لغوية عديدة، تنتشر عبر مجال واسع في شمال إفريقيا والصحراء الكبرى، تتداخل فيها المجالات الناطقة بالأمازيغية مع مجالات ناطقة بلغات إفريقية وعربية، إلى حد يصعب معه رسم حدود بينها. ويضم هذا المجال الشاسع عشر دول تشترك في تبنيها لسياسات لغوية أحادية همشت باقي اللغات، ومن ضمنها اللغة الأمازيغية بتنويعاتها. وقد ساد لفترة طويلة مصطلح «اللغة البربرية la langue berbère» للدلالة على هذه اللغة والذي يعبر عن الوحدة المجردة لها. ومع تزايد الوعي الثقافي واللغوي والمطالبة بإعادة الاعتبار إلى الأمازيغية، طفت إلى السطح إشكاليات مرتبطة أساسًا بالتخطيط اللغوي والاختلافات الجهوية ومعيرة اللغة الأمازيغية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وقد حاول مجموعة من الباحثين تصنيف هذه الفروع اللغوية الأمازيغية، باعتماد قواسم مشتركة معينة، تختلف من باحث إلى آخر. فمنها ما يعتمد التفاهم المتبادل، ومنها ما يركز على المعايير اللسانية (الصوتية/ الصواتية، المعجمية، التركيبية ...)، كما أن هناك دراسات أخرى تقسم الفروع الأمازيغية بناء على الجوانب التاريخية والسياسية (عامر، مفتاحة، ١٩٩٠، ص. ١٥)، لكنها تتفق إلى حد ما على العمق المشترك لهذه الفروع، فبالرغم من صعوبة التواصل بين الناطقين من فروع مختلفة، واستحالته في بعض الأحيان، خاصة بين الفروع المتباعدة جدًّا. فالمشترك اللساني حاضر على كل المستويات، ويعبر عنه الباحثون بـمصطلحات من قبيل «الوحدة العميقة» «unité profonde» و «pan-amazighe».

لكن التخطيط اللغوي لأمازيغية تلم شمل كل التنويعات أمر صعب المنال. ولا توجد إلى حد الآن أية مبادرة أو استراتيجية رسمية في هذا الخصوص. لذلك سنحاول استقراء المقاربة المتعددة التنويعات من خلال التجربة المغربية، لعدة موجِّهات أهمها؛ أن المغرب هو البلد الذي يضم أكبر عدد من الناطقين بالأمازيغية، وهو السبّاق إلى ترسيم اللغة الأمازيغية من بين كل الدول، كما أن التخطيط اللغوي المعتمد في إعادة المكانة للأمازيغية، يحمل في طياته ملامح المقاربة المتعددة التنويعات.

٤. ١. تخطيط وضع الأمازيغية: من لهجات مهمشة إلى لغة رسمية

لقد عانت اللغة الأمازيغية في المغرب من تهميش ممنهج منذ المرحلة الاستعمارية، فبالرغم من أن السياسة اللغوية الاستعمارية دائمًا ما كانت توصف بـ «البربرية» نسبة إلى الأمازيغية، فإن الاستعماريين الفرنسي والإسباني لم يكونا يتعاملان مع الأمازيغية بوصفها لغة، بل مجرد «لهجات» أو «هدرة بربرية»[٥] لا ترقى إلى مستوى اللغة، وتوظيفها كان في

٥- تم توظيفهما هذين المصطلحين رسميًّا في القرارين الوزاريين، الأول متعلق «بتعيين مجلس عالي للاعتناء بتحسين حالة المدرسة العليا لتعليم اللغة العربية والهدرة البربرية بالرباط» (الجريدة الرسمية، عدد ٣٢، بتاريخ ١٢ ديسمبر ١٩١٣)، والثاني يتضمن «امتحانات المدرسة العليا للغة العربية واللهجات البربرية بالرباط.»، (الجريدة الرسمية، عدد ٤٧، بتاريخ ٢٧ مارس ١٩١٤).

سياق حملتها الاستيعابية، خاصة أن المناطق الأمازيغية ضلت خارج نطاق الاستعمار إلى حدود سنة ١٩٣٤ نتيجة المقاومة الشديدة له. وقد استغلت النخب المدينية، التي استفادت من التكوين الفرنسي والإسباني هذه الوضعية، وروجت لخطاب معادي للأمازيغية، عبر تأويل لمقتضيات ظهير ينظم سير العدالة، وتغيير اسمه إلى «الظهير البربري» بالرغم من أنه لم يكن صادرًا عن «البربر» ولا بلغتهم (واعزي، الحسين، ٢٠٠٠).

لتصبح بذلك الأمازيغية لصيقة بأوصاف قدحية، فبالإضافة إلى كونها لهجات دونية، فإنها كذلك، حسب مروجي الظهير، «سياسة لغوية استعمارية» و «مهددة للوحدة الوطنية». ذلك ما دفعهم إلى المطالبة بـ «عدم إعطاء أي لهجة من اللهجات البربرية أي صفة رسمية»[٦]، وهو ما يمثل طعنة في الخلف للناطقين بالأمازيغية، الذين ما زالوا في تلك الفترة يقاومون المستعمر من أجل تحرير المغرب. وفي السياق ذاته، وبالرغم من الدعوة الصريحة إلى تبني طرح لغوي أحادي متمثل في اللغة العربية والتعريب، فإن هذه الدعوة شكلت غطاء يحجب حقيقة التوجه نحو ثنائية عربية–فرنسية مبطنة، تتضح بجلاء في الورقة المطلبية (وثيقة المطالبة بالإصلاحات، ١٩٣٤)، وهو الوضع الذي استمر عقودًا طويلة امتدت إلى ما بعد الاستقلال، أي لغة رسمية واحدة في الواجهة، وثنائية لغوية في الممارسة. أما بالنسبة للأمازيغية فقد أصبحت أية دعوة لإعادة الاعتبار إليها إحياء لـ «الظهير البربري» حسب التصور السائد، خاصة وأن الدولة بعد الاستقلال تبنت نظامًا مركزيًّا مستمدًا من نظام الدولة المركزية الفرنسية «دولة واحدة، لغة واحدة، شعب واحد».

تسبب هذا الوضع في تدهور اللغة الأمازيغية، حيث انحصرت في المناطق الهامشية القروية والجبلية، وازدادت الهوة بين تنويعاتها اللغوية، إضافة نزيف يتمثل في تناقص

٦- هذا المطلب تضمنته وثيقتان مطلبيتان لسنة ١٩٣٠، الأولى سميت «عريضة الرباط» والثانية «عريضة فاس»، ذكرهما القاديري، أبو بكر. (١٩٩٢، ص. ٧٢-٨٥) في مؤلفه «مذكراتي في الحركة الوطنية من ١٩٣٠ إلى ١٩٤٠».

أعداد الناطقين بها، المستمر إلى يومنا هذا. فقد كان عدد الناطقين بالأمازيغية يمثل حوالي ثلثي سكان المغرب، الذي تضاءل إلى حولي الربع، أي بنسبة ٢٦٪ حسب الإحصاء الرسمي العام للسكان والسكنى لسنة ٢٠١٤م، وهذه النسبة تعدّ أقل من نسبة ٢٠٠٤م، التي وصلت إلى ٢٨٪ حسب نفس الإحصاء[٧]. مما عرضها لخطر الاندثار، بل وصلت في بعض المناطق إلى درجات حرجة جدًّا، خاصة في أيت روادي، وصنهاجة السراير، وأيت إزناسن، وغمارة وفيكيك[٨].

عجلت هذه الوضعية بظهور حركة ثقافية أمازيغية، تسعى أساسًا إلى رفع الحيف عن الأمازيغية، وتغيير مجموعة من المفاهيم السائدة حولها وحول التنوع الثقافي والتعدد اللغوي عمومًا، رافعة شعار «الوحدة في التنوع»، الذي يمثل من جهة، تصورًا لدولة موحدة تعتز بتنوعها الثقافي وتعددها اللغوي، ومن جهة أخرى، إطارًا للتخطيط اللغوي لأمازيغية معيارية انطلاقًا من تنويعاتها. ويوضح «ميثاق أكَادير»[٩] ملامح التخطيط اللغوي المنشود، الذي يتجلى خصوصًا؛ في المطالبة بإخراج «معهد الدراسات والأبحاث الأمازيغية إلى حيز الوجود، ليتولى تأطير مشاريع النهوض باللغة والثقافة الأمازيغيتين» وذلك من أجل تنفيذ مجموعة من الإجراءات التي من شأنها الرقي بالأمازيغية كـ« وضع خط معياري موحد لكتابة اللغة الأمازيغية» و «تحقيق معيارية اللغة الأمازيغية» (واعزي، الحسين، ٢٠٠٠، ص. ١٦٦). وقد تفاعلت الدولة المغربية إيجابًا مع النقاش الذي أثارته الحركة ومطالبها، خاصة تلك المتعلقة بالجوانب الثقافية واللغوية، مما جعل الأمازيغية تنتقل من لغة مهمشة إلى لغة للدولة، عبر مجموعة من المراحل يمكن تلخيصها في ما يلي :

٧- http://rgphentableaux.hcp.ma/Default1/ (اطلع عليه يوم ٢٠ مارس ٢٠٢١)
٨- http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php (أطلع عليه يوم ٢٠ مارس ٢٠٢١)
٩- يسمى كذلك بـ «ميثاق حول اللغة والثقافة الأمازيغيتين بالمغرب» الصادر سنة ١٩٩١، الذي يعدّه الكثيرون ميثاقًا مؤسسًا للحركة الثقافية الأمازيغية، ينطلق من كون الهوية والثقافة المغربية نتاج تفاعل «كل من البعد الأمازيغي والبعد العربي والبعد الإفريقي والبعد الكوني وهي أبعاد لا يمكن اختزالها في بعد أو نموذج واحد على حساب الأبعاد الأخرى» (واعزي، الحسين، ٢٠٠٠، ص. ١٦٦).

مرحلة اللهجات: تميزت هذه المرحلة بحدثين أساسيين مرتبطين بقطاعي التعليم والإعلام، خلال العقد الأخير من القرن الماضي، تمثلا في إدراج نشرة للهجات في التلفزة الوطنية، والتنصيص في المادتين ١١٥ و ١١٦ من الميثاق الوطني للتربية والتكوين على «التفتح على الأمازيغية»، من خلال إتاحة الفرصة للسلطات التربوية الجهوية لـ «اختيار استعمال الأمازيغية أو أية لهجة محلية للاستئناس» وكذا إحداث «مراكز تعنى بالبحث والتطوير اللغوي والثقافي الأمازيغي، وتكوين المكونين وإعداد البرامج والمناهج الدراسية المرتبطة بها» في بعض الجامعات.

مرحلة المأسسة: وهي المرحلة الممتدة بين سنتي ٢٠٠١م و٢٠١١م، اعتُرف خلالها بالأمازيغية مكونًا أساسيًّا للثقافة الوطنية، وأصبحت مسؤولية وطنية تتولى الدولة النهوض بها، وتعمل على إعادة الاعتبار للشخصية الوطنية ورموزها اللغوية والثقافية والحضارية. كما تميزت هذه المرحلة بتأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الذي أوكلت إليه مهمة «الحفاظ على الثقافة الأمازيغية والنهوض بها في جميع تعابيرها» وإدراجها، بالتعاون مع السلطات الحكومية، «في المنظومة التربوية وضمان إشعاعها في الفضاء الاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني والجهوي والمحلي»[١٠].

مرحلة الترسيم: انطلقت سنة ٢٠١١م بإدراج اللغة الأمازيغية في الدستور المغربي إلى جانب اللغة العربية، بوصفهما لغتين رسميتين، إذ نص الفصل الخامس من الدستور المغربي على أن العربية تظل اللغة الرسمية وتعمل «الدولة على حمايتها وتطويرها، وتنمية استعمالها». وتعد الأمازيغية حسب نفس الفصل «أيضًا لغة رسمية للدولة، باعتبارها رصيدًا مشتركًا لجميع المغاربة بدون استثناء. يحدد قانون تنظيمي مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية، وكيفية إدماجها في مجال التعليم، وفي مجالات الحياة العامة ذات

١٠- http://www.ircam.ma/?q=ar/node/٤٦٧٠ (أطلع عليه يوم ٤ يناير ٢٠٢١)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

الأولوية، وذلك لكي تتمكن من القيام مستقبلًا بوظيفتها، بصفتها لغة رسمية»[١١]، كما نص الفصل كذلك على أن الدولة تعمل على صيانة الحسانية وحماية اللهجات والتعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب، وذلك في إطار سياسة لغوية وثقافية وطنية منسجمة. و «يُحدَث مجلس وطني للغات والثقافة المغربية، مهمته، على وجه الخصوص، حماية وتنمية اللغتين العربية والأمازيغية، ومختلف التعبيرات الثقافية المغربية باعتبارها تراثًا أصيلًا وإبداعًا معاصرًا. ويضم كل المؤسسات المعنية بهذه المجالات. ويحدد قانون تنظيمي صلاحياته وتركيبَته وكيفيات سيره» [١٢].

وبذلك أصبحت اللغة الأمازيغية لغة للدولة المغربية، بعد أن كانت مجرد لهجات مهمشة ومقصية من كل مؤسساتها، وهو ما يمثل لحظة مفصلية في تاريخ هذه اللغة، الذي من شأنه أن يعيد الاعتبار لها، وللمواطنين المغاربة الناطقين بها ولمجالاتهم. لكن وبعد مرور ٢٠ سنة عن المأسسة، و ١٠ سنوات عن الترسيم، لم تجد الإجراءات المتخذة، في غالبيتها، الأرضية المناسبة لتنفيذها نتيجة لأسباب عدة، مترتبة بالأساس عن التراكمات السابقة والوضعية السوسيو لسانية المعقدة، التي تحتاج لمجهودات أكبر لأجل تجاوز المشاكل المطروحة. وقد سبق للعديد من تنظيمات المجتمع المدني الأمازيغي أن عبرت عن مواقفها تجاه هذه الإجراءات، وعدّتها مجرد سياسة استيعابية لاحتواء الأمازيغية. وفي هذا الصدد، أشار سبوسلكي برنارد (٢٠٠٨، ص. ١٥٢) Spolsky Bernard إلى أن اعتماد نفس المؤسسات التي تسببت في تهميش اللغة لإعادة الاعتبار إليها، عملية محفوفة بالمخاطر شبهها بـ«ركوب النمر»[١٣].

١١- الفصل الخامس من الدستور المغربي
https://cour-constitutionnelle.ma/ar/دستور-المملكة-المغربية (أطلع عليه يوم ٢١ مارس ٢٠٢١)
١٢- نفسه.
١٣- ركوب النمر Riding the tiger هو تعبير صيني، يستعمل كمسكوكة لغوية للدلالة عن «اتخاذ قرار محفوف بالمخاطر يصعب التراجع عنه». فركوب النمر غير آمن والنزول على متنه يعرض الراكب لخطر الافتراس.

٢. ٤. تخطيط المتن: تجليات المقاربة المتعددة التنويعات في معيرة الأمازيغية

لقد كانت أغلب الدراسات والأبحاث حول الأمازيغية منذ مرحلة الاستعمار تعتمد المنهج الوصفي، وتركز على فرع لغوي محدد أو منطقة معينة. لكن مع ظهور الحركة الثقافية الأمازيغية، انصب اهتمام الباحثين والفاعلين في مجال الأمازيغية نحو معيرتها والتخطيط لها، قبل أن تصبح هذه المجالات مهمة اضطلعت بها الدولة عبر مؤسسة المعهد الملكي للثقافية الأمازيغية. ومن أهم الأعمال المغربية المنجزة في هذا الباب نذكر، على سبيل المثال لا الحصر، دراسات أحمد بوكوس حول السياسة والتهيئة اللغويتين، وأبحاث المهدي إعزي التي تمحورت حول الظروف العامة للتخطيط اللغوي لأمازيغية المغرب (إعزي، المهدي، ٢٠١٨)، وكذا الأبحاث التي قام بها محمد شفيق التي انصبت على هذا الجانب، خاصة مع صدور «المعجم العربي الأمازيغي» المكون من ثلاثة أجزاء.

ورغم أن التوجه السائد ينظر إلى الأمازيغية بوصفها لغة واحدة، وهو ما تؤكده أغلب الدراسات المقارنة بين تنويعاتها، فإن الاختلافات الجهوية حقيقة لسانية وسوسيو لسانية لا يمكن اختزالها وتجاوزها بمجرد رفع شعار الوحدة، بل تحتاج إلى تدبير عقلاني ومقاربات تستحضر، من جهة، واقعها السوسيو لساني، ومن جهة أخرى، تراعي اللغة المتداولة شفاهيًّا. إضافة إلى ذلك، يجب أن تستهدف هذه المقاربات حماية التنويعات المحلية من الاندثار، وتعمل على إعادة الاعتبار لها. هذه الإجراءات وغيرها، تستلزم إمكانيات تَفُوق إمكانيات الفاعلين والباحثين الأمازيغيين. لذلك، وبالرغم من الأضرار المحتملة، لابد أن يكون المشروع في إطار مؤسسة رسمية ترعاه الدولة.

وظهرت في هذا الإطار عدة تصورات عن كيفية تهيئة متن اللغة الأمازيغية ومعيرتها. ويختلف تصنيف هذه التصورات من باحث إلى آخر، كالمهدي إعزي (٢٠١٨، ص. ٥)

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

وأحمد بوكوس (٢٠١٣، ص. ٢٧٤) وخلفي، عبد السلام (٢٠١٩، ١٤). وتتمحور حول تصورين اثنين يتأرجحان بين معيار واحد ومعايير متعددة، ويمكن توزيعهما إجمالًا إلى أربعة مواقف:

- **الموقف (١)**: انتقاء المعيار من بين التنويعات اللغوية وتطويره، ثم فرضه من خلال مؤسسات الدولة كما هو الحال بالنسبة لمعظم للغات المُمعيرة.
- **الموقف (٢)**: فرض معيار صارم يُنجز مختبريًّا، ويعتمد القاعدة اللسانية أساسًا له، متجاوزًا كل الاختلافات والتنويعات اللغوية، ومستبعدًا كل «الرطانات» والأشكال اللغوية المحلية وينحو منحى النقاء اللغوي.
- **الموقف (٣)**: تطوير لغة أمازيغية معيارية ذات بعد وطني انطلاقًا من تنويعاتها اللغوية.
- **الموقف (٤)**: تطوير التنويعات اللغوية الأمازيغية الثلاثة، وبالتالي الاعتراف بثلاثة معايير وطنية.

انطلاقًا من هذه المواقف الأربعة، يمكننا استبعاد الموقف (٢)، لأنه سيؤدي إلى إنتاج لغة بعيدة عن الاستعمال والتداول اليومي، وبالتالي يحكم عليها بالفشل، كما فشلت محاولات لابتداع لغات مختبرية. لأن اللغة ليست فقط مورفيمات وقواعد، بل لها كذلك بعد سوسيو لساني يجب أن يؤخذ بالحسبان. ووصفت مفتاحة عامر (٢٠٠٩، ص. ٨٥) هذا النوع من التعاطي المثالي مع اللغة بـ «الطوباوي» إذ تعدُّ تضحية باللغة «لأن هذا المنظور لن يكون له أي أساس اجتماعي-ثقافي ولن يدعمه المجتمع». كما أن الموقف (٤) بدوره يطرح إشكالات عدة، فبالرغم من أن الفاسي الفهري (٢٠١٣، ص. ١٣١)، يرى أن «التدبير الترابي المحدود في الجهة أكثر ملاءمة من التدبير الوطني»، إلا أن هذا الطرح يخترقه «تيار سياسي يخلط بين المعيرة اللسانية واللغة القومية التي تتلبس تارة مبدأ التراتبية

وتارة أخرى مبدأ الحكم الذاتي» (خلفي، عبد السلام، ٢٠٠٩، ص. ١٤).

يظهر الموقف (١) مناسبًا أكثر من المواقف (٢) و (٤)، وهو أقل تكلفة، وتدعمه مجموعة من التجارب الدولية لِلُغات جهوية تحولت إلى لغات وطنية ثم فرضت نفسها حاليًّا كلغات عالمية، كما أن نظريات التخطيط اللغوي تُعزز هذا الطرح، إذ يشكل «الانتقاء» أهم مبدأ من مبادئ التخطيط اللغوي حسب نموذج إينار هوكَين (١٩٦٦) Einar Haugen، ويُقوي هذا الموقف جملة من المعطيات المتعلقة بالوضع السوسيو لساني للأمازيغية، خاصة عند استحضارنا للتفاوتات الكبيرة في عدد الناطقين، إذ إن أكثر من النصف هم ناطقون بالفرع اللغوي للجنوب «تاشلحيت»، الذي ينتشر على مجال جغرافي واسع ومتنوع، كما أن الناطقين بهذا الفرع يشكلون أكبر تجمع أمازيغي في العالم، ويتواجدون كذلك وبنسب كبيرة في مختلف مناطق المغرب لارتباطهم الكبير بالمجالات الاقتصادية، إضافة إلى معطيات أخرى كالإنتاج الأدبي. ومع ذلك، فإن هذا الموقف يعدّ أقل ديموقراطية، ويكرس الهيمنة اللغوية.

أما بالنسبة للموقف (٣)، فيعبر عن التوجه السائد في الأوساط الأكاديمية والثقافية والحقوقية الأمازيغية، وينسجم من جهة، مع وضع اللغة الأمازيغية، ومن جهة أخرى، مع المقاربات الحديثة في التخطيط اللغوي خاصة النموذج المتعددة التنويعات، الذي نحن بصدده. وبالرغم من صعوبة تطبيق هذا المقترح واستلزامه لإمكانيات كبيرة ومدة زمنية أكبر، فإن أهميته تتجلى في المكاسب الرمزية التي يحققها لكل المتدخلين فيه، بما في ذلك أهميته بالنسبة للغة في حد ذاتها. ويرى أحمد بوكوس (٢٠١٣، ص. ٢٧٣) أن «هذه المقاربة من أكثر المقاربات ملائمة، لأنها تخول، من ناحية، وحدة الأمازيغية، وتتيح، من ناحية أخرى، الارتكاز على واقع لغوي-اجتماعي ولغوي-جماعي، وتضع رهن إشارة المتعلم أداة لتملك المعرفة ووسيطا للتواصل العادي والعملي في المستقبل».

وقد تبنت الدولة والمؤسسة المكلفة بتهيئة اللغة الأمازيغية مقاربة تنطلق من المجالات

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

اللسانية الكبرى من أجل معيرة اللغة الأمازيغية وهي؛ «تشلحيت» في الجنوب و «تمزيغت» في الوسط و «تريفيت» في الشمال. ولهذا التقسيم الثلاثي جذوره التاريخية، إذ بدأ بالتقسيم حسب الأنساب (مصمودة، صنهاجة، زناتة)، ثم التقسيمات التي كانت سائدة لدى المستمزغين في المرحلة الكولونيالية، ولدى الباحثين الأمازيغيين بعدها، وصولًا إلى تبني هذا التقسيم الثلاثي للفروع الأمازيغية بتسمياتها عبر وسائل الإعلام في «مرحلة اللهجات» التي أشرنا إليها، كما استعملتها كذلك مؤسسات رسمية أخرى كالمندوبية السامية للتخطيط في الإحصاء العام للسكان والسكنى.

ولهذا الغرض أصدر المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، عددًا من الدراسات والمؤلفات أهمها؛ إصداران يقدمان الملامح الكبرى للأمازيغية المعيار، الأول سنة ٢٠٠٦م تمحور، حول الكتابة بالأمازيغية وقواعدها الإملائية، والثاني سنة ٢٠٠٨م وهو كتاب نحوي، يعدّه مؤلفوه مرجعيًّا يوضح قواعد اللغة الأمازيغية المغربية الموحدة وليس نحوًا خاصا بفرع من فروعها.

وقد اعتُمد في تخطيط متن اللغة الأمازيغية على مجموعة من المبادئ، فعلى المستوى الصوتي اعتُمدت أربعة معايير في تحديد أصوات وأبجدية الأمازيغية المعيار (عامر، مفتاحة. وآخرون، ٢٠٠٦):

- **عدم التباس العلامة**، وهو معيار يقوم على مبدأ «أن كل صوت يقابله حرف واحد»،
- **الامتداد الجغرافي**، حيث يتم الاحتفاظ بالتقابلات المميزة المشتركة بين الفروع اللغوية الثلاثة، في حين أن التقابلات المحدودة جغرافيًّا لم تؤخذ بعين الاعتبار،
- **المردودية الوظيفية**، فالأصوات المعتمدة، هي الأصوات الأكثر مردودية في التقابلات الفونيمية، أي أن الزوج الأدنى المنعزل لا يُعدُّ وحدة مميزة للأصوات المتقابلة.
- **تحييد التنوع اللساني**، وهو معيار يقوم على استثناء الاختلافات الصوتية السطحية

والتي لا تؤثر على المعاني.

ليتم بذلك حصر أصوات الأمازيغية المعيار في ثلاثة وثلاثين صوتًا، وتم استبعاد أصوات أخرى؛ كالجيم المفخمة والأصوات الطبقية-الشفهية [ɣw] و[qw] و [xw]، والأصوات المركبة [dj] و [tc] و [ts]. كما تم تقنين استعمال أصوات أخرى؛ كالأصوات المفخمة والحركة المختلسة [ə].

أما على المستوى النحوي، فيسعى تخطيط اللغة الأمازيغية إلى توحيدها عبر اعتماد الصيغ المشتركة أو الأكثر اطرادًا بين الفروع اللغوية، منطلقًا من مبدإ يعتبر الاختلافات تنوعًا يغني المعيرة ويتم استثماره أسلوبيًّا، كما يستهدف وضع نحو أمازيغي مشترك من أجل «الحفاظ على غنى اللغة على مستوى الأدوات النحوية والبنيات. حيث يمكن التعبير عن نفس الفكرة بأدوات نحوية مختلفة وباستعمال صيغ متعددة» (بوخريص، فاطمة. وآخرون، ٢٠١٤، ص.٩).

وباعتماد المعايير والدراسات السالفة الذكر، أُصدرت مجموعة من المعاجم أغلبها قطاعي، كمعجم الإعلام (٢٠٠٩) والمعجم المدرسي (٢٠١١) ومصطلحية الإدارة (٢٠١٥) وغيرها. وفي سنة ٢٠١٧م أُصدر قاموس عام للغة الأمازيغية ثلاثي اللغة (أمازيغية، عربية، فرنسية)، يحتوي على ١٣٦٧٤ مدخلًا، يُظهر جانبًا مهمًّا من المقاربة المتعددة التنويعات، وردت في تقديم المعجم بصيغة «المقاربة الإدماجية l’approche intégrative»، التي تروم «جمع التنوعات الأمازيغية في المغرب [...] واعتبار التنوع اللهجي إثراء للغة».

وتظهر عملية التخطيط في تدريس اللغة الأمازيغية أكثر انفتاحًا، إذ اعتمد في وضع منهاج اللغة الأمازيغية على التنويعات اللغوية بشكل تدريجي لبناء اللغة الموحدة المعيار، من خلال التركيز على البنيات اللغوية المشتركة بين الفروع الأمازيغية وإعطائها الأولوية

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في وضع حوامل التعليم والتعلم، كما يسمح باعتماد المرجعية اللغوية المحلية في حالة عدم وجود مصطلحات موحدة. ويفتح منهاج اللغة الأمازيغية الباب أمام الإبداع المعجمي لأجل إغناء وتطوير الرصيد اللغوي، إضافة إلى ذلك، فهو يركز على توظيف المعجم الأمازيغي المتداول في الدارجة المغربية، وينفتح على التنويعات الأمازيغية الأخرى المتداولة في مناطق أمازيغية خارج الوطن، لإغناء المعجم الأمازيغي المشترك الوطني[١٤].

ويرتكز التخطيط اللغوي المتبع في معيرة اللغة الأمازيغية حسب أحمد بوكوس (٢٠١٣) على نهج يصفه بالمرن أو «النهج الذكي»، يقوم على ثلاث مقاربات هي؛ المعيرة العقلانية، والمعيرة الوظيفية، والمعيرة المتعددة التنويعات. وسنركز على هذه الأخيرة باعتبارها موضوع مقالنا، والتي وضع لها الباحث مجموعة من المبادئ تسمح بتنفيذها:

- مبدأ الواقعية، الذي يجب بموجبه أن يتماشى المعيار مع الواقع اللساني والسوسيو لساني للمتكلمين،
- مبدأ أسبقية حالات التقارب بين الفروع اللغوية على حالات الاختلافات بينها، لتعزيز وظيفة التجانس للغة دون التضحية بالتنوع،
- مبدأ التعامل مع الأشكال الوظيفية المتنافسة بكونها متغيرات لهجية ذات قيمة أسلوبية أو بلاغية أو ذرائعية، مما يعطي ميزة للصيغ الأكثر شيوعًا، والتي تحقق مردودية وظيفية أكبر في التواصل، وذات قيمة رمزية كبرى في النظام السيميولوجي والثقافي للمجتمع،
- مبدأ التعامل مع الأشكال غير الوظيفية المتنافسة كمتغيرات حرة، مما يحافظ على غنى التنويعات، ويعزز نظام اللغة،

١٤- المعطيات الواردة في الفقرة مستقاة من «الكتاب الأبيض»، الصادر عن وزارة التربية الوطنية والذي تضمن «منهاج اللغة الأمازيغية».

- مبدأ الوظيفية، حيث يتم الاعتماد على منهجية وظيفية في مجال الاستحداث المعجمي، وذلك لضمان فعالية اللغة، دون السقوط في الاستحداث المجاني.

٥- حدود المقاربة المتعددة التنويعات

أشارت جوليا سالابانك (٢٠١٠، ص. ٣١٧) إلى مجموعة من الإكراهات التي تواجه هذا النموذج من التخطيط اللغوي كما هو مطبق في كورسيكا. فعلى الرغم من نشأته نقيضًا للهيمنة اللغوية ودعمه للاختلافات، فإن مسألة قبول هذه الاختلافات له حدود معينة، مما يعني أن اللغة لا تُؤخذ كما هي متداولة، إذ تُستبعد الممارسات اللغوية التي تتضمن مقترضات لغوية أو تناوب لغوي مع الفرنسية، لصالح المصطلحات «الكورسيكية الخالصة». وتمنع هذه الاستراتيجية التي تتبنى النقاء اللغوي، تطور اللغة الكورسيكية كوسيلة مناسبة للأغراض المعاصرة. ويزيل المثل الأعلى النقي للغة العديد من الأشكال العامية للكورسيكية التي يتم التحدث بها في السياقات اليومية (ريسينتو، توماس، ص. ١٥٩). كما أن النهج المتعدد التنويعات في كورسيكا يظهر متأثرًا بمناهج التخطيط اللغوي السابقة، المرتكزة على المعيرة الصارمة والأحادية اللغوية، والتي يمكن أن تكون، حسب (كولونا، رومان، ٢٠١٥، ص. ٤٦) «إغراء قويًّا للغات المُهيمَن عليها للانخراط في منافسة المحاكاة بشكل مفرط أحيانًا».

ينطبق الشيء نفسه على التخطيط اللغوي للأمازيغية، فقد واجه من جهته تحديات مشابهة نوعًا ما للحالة الكورسيكية، من بينها تحدي تخطيط المقترض، إذ يدعو البعض إلى عمليات صفائية تتوخى «النقاء اللغوي»[١٥]، وهو ما يؤدي إلى إبعاد اللغة عن مستعمليها وتنويعاتها، ويفقدها وظيفتها التواصلية. فبالنسبة إلى لأمازيغية، وبالرغم من الإمكانية

١٥- يعرف معجم اللغويات الاجتماعية (سوان، جون. وآخرون. (٢٠١٩)، ص. ٣١٤)، «الصفائية اللغوية»/«النقاء اللغوي» كأيديولوجية لغوية تعطي تقييمات سلبية على وجود تأثيرات معجمية ونحوية في اللغة، وتسعى إلى وقف التغير اللغوي وردع تأثير الأنماط اللغوية غير المعيرة. ويفضل (كولماس، ٢٠٠٩، ص.٩٥٧) أن «توصف في إطار الأحاسيس والمواقف تجاه الشكل المثالي للغة، في حالة مكتوبة دائمًا، ومفصولة عن الكلام اليومي».

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التي تتوفر عليها في دمج الكلمات المقترضة، فإن الضغط القوي والاقتراض المفرط قد خلق حالة معجمية معقدة، حيث يتجه الناطقون بالأمازيغية، خاصة ثنائيو اللغة، نحو الاستخدام المباشر للمقترضات في شكلها الأجنبي على حساب الإمكانيات التي تتوفر عليها اللغة (الطايفي، ميلود، ص. ٦٧)، وفي المقابل، شهد استعمال اللغة الأمازيغية منذ بداية التسعينيات عمليات «صفائية» تستهدف تعويض المفردات الدخيلة عن طريق إعادة توظيف الكلمات القديمة، أو توليد مصطلحات جديدة، لكن هذه المحاولات ضلت محصورة في اجتهادات شخصية (كتاب، شعراء، مغنون، باحثون)، كما أنها معزولة عن الاستخدام اليومي للغة (الطايفي، ميلود، ص. ٦٨). وفي السنوات الأخيرة، مع مأسسة الأمازيغية، أضحى تخطيط المقترضات أكثر إلحاحًا، وانصب الاهتمام في هذا الخصوص على ضرورة تجنب «الشكل الغريب للغة بدافع الصفائية أو القومية» (عامر، مفتاحة، ٢٠٠٧، ص. ٩٤)، وأشار بوكوس أحمد (٢٠١٣، ص. ٢٥٨) إلى أن عملية تنشيط وحيوية اللغة الأمازيغية ومعيرتها، رهين بتفادي المعيرة القسرية التي من شأنها إبعاد اللغة عن وظيفتها التواصلية.

لقد تعرضت المقاربة المعتمدة في معيرة اللغة الأمازيغية لانتقادات شديدة من طرف مجموعة من الكتاب، إذ اعتبر هؤلاء أن اللغة الأمازيغية ليست سوى «لغة افتراضية»، بمعنى أنه «لا يتكلمها أحد اليوم ولا عبر التاريخ المعروف، وإنما يُفترض وجودها افتراضًا بالاستناد إلى أنواع من الشبه الملحوظ بين اللغات القبلية» (الأوراغي، محمد، ٢٠٠٢، ص. ٨٥)، و «لا وجود لها في الواقع ولا يفهمها أحد، اخترعتها قلة قليلة من نخبة ذات نزوع قومي [...] يدافعون عن لغة سريرية يسمونها الأمازيغية المعيارية والموحدة» (الكوخي، محمد، ٢٠١٤، ص. ١٤٤). وقد أضاف (الشارفي، ص. ٣٠٦) موقفًا آخر يشير فيه، إلى أنه «قد تبين أن المنوعة المعيار تختلف عن اللهجات الثلاث، مما يعني أن المتعلم سيدرسها

كما لو كانت لغة أجنبية [...] يدعي البعض أنها أقرب إلى إحدى اللهجات من اللهجتين الأخيرتين». وتطرح هذه الانتقادات إشكالات عدة، نوجزها في:

- **أولًا**، أنها تنطلق من افتراضات مسبقة، وليست مبنية على دراسات ميدانية أو بحث في متن «اللغة المعيرة»، التي يمكن دراستها من خلال التعليم أو الإعلام، أو غيرها من المجالات.
- **ثانيًا**، أنها ترتبط بالمواقف الأربعة المشار إليها سابقًا، إذ تعمد إلى تصنيف تخطيط اللغة الأمازيغية في خانة موقف معين، ليصنف الكاتب نفسه في خانة موقف مغاير، كما هو الحال بالنسبة للكوخي محمد (٢٠١٤م).
- **ثالثا**، أنها غير منسجمة، أي أن عددًا من القراءات النقدية تحمل في طياتها نوعًا من التناقض، كما هو الشأن بالنسبة لما ذكره الشارفي أحمد (٢٠١٧م)، لأنه لا يمكن أن تكون «المنوعة المعيار» مختلفة عن «اللهجات الثلاث» وفي الوقت ذاته «أقرب إلى إحدى اللهجات». ونفس الشيء يمكن قوله عن موقف الفاسي الفهري (٢٠١٣، ص. ١٣٠) الذي ورد ضمن فقرة عنوانها بـ«السياسة اللغوية المغربية : اللاجدوى واللاديموقراطية وبوادر التفكيك اللغوي»، ينتقد فيها لَمَّ شمل التنويعات الأمازيغية في لغة واحدة، ويدعو فيها إلى تدبير الأمازيغية في إطار جهوي.

ورغم كل الإشكالات الواردة، فإن الانتقادات لها أسبابها ومبرراتها. لكن تبقى الدراسة الميدانية المبنية على بحث في المعطيات اللسانية والسوسيو لسانية، وحدها الكفيلة بإعطاء صورة واضحة عن حدود ومكامن خلل المقاربة المتعددة التنويعات، أو الطريقة التي طُبِّقت بها.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

خاتمة:

كانت اللغات المهمشة والمتفرقة إلى لهيجات متباينة في حاجة إلى إطار مفاهيمي يستوعب مختلف جوانبها وضعًا ومتنًا. وقد نشأ مفهوم «اللغات المتعددة التنويعات» في بدايته لوصف وتصنيف هذا النوع من اللغات؛ ليُشكل فيما بعد نهجًا خاصًّا للتخطيط اللغوي، يختلف عن المقاربات السائدة. فقد كانت المعيرة أو «التقييس اللغوي» يعمد إلى انتقاء لغة أو لهجة ما لتكون اللغة الرسمية، وغالبًا ما يعتري ذلك صراعات (المحمود، محمود بن عبد الله، ٢٠١٨، ص. ١٨)، حاول النموذج المتعدد التنويعات تفاديها من خلال تبني مقاربة أكثر تسامحًا مع التنوع، ينطلق من تنويعات اللغة لبناء لغة معيارية أو قياسية. كما أدى الاستخدام المفرط لـ «الازدواجية اللغوية» إلى شرعنة تراتبية اللغات ومعها الهيمنة اللغوية، المؤدية بدورها إلى نتائج وخيمة على اللغات المُهيمن عليها والناطقين بها، مما دفع (جافي، أليكساندرا، ٢٠١٥، ٢٨٣) إلى عدّ المقاربة المتعددة التنويعات، ردّ فعل على هذا الوضع، أعاد تعريف الجماعة اللغوية la communauté linguistique الكورسيكية، وجعل الناطق بالكورسيكية يتخلص من معاناته ليصبح مواطنًا متفوقًا في عالم متعدد.

بذلك أصبحت المقاربة المتعددة التنويعات أرضية للتخطيط اللغوي لعدد من اللغات، خاصة تلك التي تعرف وضعية مشابهة للسياق الذي أفرز هذه المقاربة، ومن ضمنها اللغة الأمازيغية. حيث عملنا من خلال دراستنا هذه، على إبراز أهم تجلياتها، التي تظهر صريحة أحيانًا، وضمنية في أحيان أخرى، وتتمثل إجمالًا؛ في الدسترة والاعتراف الرسمي بأمازيغية بصيغة المفرد، يتضمن اعترافًا بكل تنويعاتها مع العمل على حمايتها والانطلاق منها لبناء معيار لغوي موحد.

ولقد أشرنا في مقالنا هذا، إلى بعض حدود المقاربة المتعددة التنويعات، واتضح أن هذا التصور «المثالي» للتخطيط اللغوي يصطدم بإشكالات الواقع، فبالإضافة لكونها

سيرورة بعيدة المدى وتحتاج لمجهودات جبارة ومشاركة فعالة، فهي تسقط في محاكاة اللغات المهيمنة وتعيد إنتاج الوضعية التي أتت لتجاوزها. ويدفعنا التباين في المواقف بشأن اللغة المتعددة التنويعات إلى عدّها «لغة للكل ولا لأحد»، لأنه من جانب، يعتبرها المدافعون عنها «أنها تمثل كل التنويعات»، ومن جانب آخر يدعي منتقدوها «أنها مجرد لغة افتراضية بعيدة عن الممارسة اللغوية»، وتبقى الدراسة الميدانية السبيل الوحيد والكفيل بإظهار نقائصها، وذلك من أجل تجاوز هذه الأخيرة وتحقيق الهدف الأسمى للتخطيط اللغوي والنهج المتعدد التنويعات.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المراجع

مراجع باللغة العربية :

- أنيس، إبراهيم. (١٩٩٢)، في اللهجات العربية، الطبعة الثامنة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الأوراغي، محمد. (٢٠٠٢)، التعدد اللغوي : انعكاساته على النسيج الاجتماعي، جامعة محمد الخامس، الرباط.
- بوخريص، فاطمة. بومالك، عبد الله. المجاهد، الحسين، سويفي، حميد. (٢٠١٤)، نحو الأمازيغية، ترجمة : العبدلاوي، رشيد. الأزرق، نورة، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.
- بوكوس، أحمد. (٢٠١٣)، مسار اللغة الأمازيغية : الرهانات والإستراتيجيات، ترجمة : ساعة، فؤاد، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.
- حنا، سامي عياد. حسام الدين، كريم زكي. جريس، نجيب. (١٩٩٧)، معجم اللسانية الحديثة، مكتبة لبنان، بيروت
- خلفي، عبد السلام. (٢٠٠٨)، «معيرة اللغة الأمازيغية على ضوء بعض التجارب العالمية»، مجلة أسيناكَ، عدد ٣، ص. ١٣-٣٨.
- سوان، جون. ديوميرت، آنا. ليليس، تيريزا. مسرثي، راجند. (٢٠١٩)، معجم اللغويات الاجتماعية، ترجمة : فواز، عبد الحق محمد الراشد. وحسني، عبد الرحمان، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز، الرياض.

- الشارفي، أحمد. (٢٠١٧)، اللغة واللهجة: مدخل للسوسيولسانيات العربية، جامعة محمد الخامس، الرباط.
- الشهراني، محمد مفلح. (٢٠١٩)، «عرض كتاب: السياسة اللغوية والتخطيط اللغوية من عصر القومية إلى عصر العولمة»، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، العدد الثامن، ص. ١٢٥-١٤٢.
- الفاسي الفهري، عبد القادر. (٢٠١٣)، السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت.
- الكوخي، محمد. (٢٠١٤)، سؤال الهوية في شمال إفريقيا، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء.
- كولماس، فلوريان. (٢٠٠٩)، دليل السوسيولسانيات، ترجمة: خالد. والنهيبي، ماجدولين. المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
- المحمود، محمود بن عبد الله. (٢٠١٨)، «التخطيط اللغوي والسياسة اللغوية: تأصيل نظري»، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، العدد السادس، ص. ٨-٤٨.
- واعزي، الحسين. (٢٠٠٠)، نشأة الحركة الثقافية الأمازيغية بالمغرب، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

مراجع باللغات الأخرى :

- Ameur, Meftaha. (1990). "A propos de la classification des dialectes berbères.", Études et documents berbères, N° 7, P. 15-27.
- Ameur, Meftaha. (2007), Emprunt et créativité lexicale en berbère, traitement en situation d'aménagement linguistique, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès.
- Ameur, Meftaha. (2009), "Aménagement linguistique de l'amazighe: pour une approche polynomique." Revue Asinag, N° 3, P. 75-88
- Ameur, Meftaha. et al. (2006), Graphie et orthographe de l'amazighe, publications de l'IRCAM, El Maarif Al Jadida, Rabat.
- Boukouss, Ahmed. (2013), Revitalisation de la langue amazighe : défis, enjeux et stratégies, publications de l'IRCAM, Rabat.
- Colonna, Romain. (2015), "La standardisation à l'épreuve de la minoration : le cas du corse.", Sociolinguistica, Vol. 29, N° 1, P. 39-60.
- Horner, Kristine. Weber, Jean Jacques. (2012), Introducing multilingualism: A social approach, Routledge.
- Iazzi, El Mehdi. (2018), Norme et variations en amazighe marocain (aspects morpho-phonologiques): Pour une approche polynomique de l'aménagement linguistique, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Ibn Zohr, Agadir.
- Jaffe, Alexandra. (2005). "L'éducation bilingue corse et la polynomie.", Marges Linguistiques, N° 10, P. 282–300

- Jaffe, Alexandra. (2020), "Language ideologies and linguistic representations: Two lenses for a critical analysis of polynomie in Corsica.", International Journal of the Sociology of Language, N°261, P. 67-84.
- Marcellesi, Jean-Baptiste. (1983), "La définition des langues en domaine roman : les enseignements à tirer de la situation corse", Sociolinguistique des langues Romanes, N°5, p. 309-314.
- Marcellesi, Jean-Baptiste. (1990), "Polynomie, variation et norme", Actes du colloque international des langues polynomiques, Université de Corse, P. 317-322.
- Noel, Murchadha. (2016), "The efficacy of unitary and polynomic models of codification in minority language contexts: ideological, pragmatic and pedagogical issues in the codification of Irish", Journal of Multilingual and Multicultural Development, Vol. 37, N°, P. 199-215.
- Prudent, Lambert-Félix. (1981), "Diglossie et interlecte.", Langages, N°61, P. 13-38.
- Ricento, Thomas. (ed), (2000), Ideology, politics and language policies, John Benjamins Publishing.
- Sallabank, Julia. (2010), "Standardisation, prescription and polynomie: can Guernsey follow the Corsican model?", Current Issues in Language Planning, Vol. 11, N° 4, P. 311-330.
- Spolsky, B. (2008). "Riding the tiger", Can Schools Save Indigenous Languages?, P. 152-160.

- Taifi, Miloud. (1997), "Le lexique berbère : entre l'emprunt massif et la néologie sauvage", International journal of the sociology of language, N° 123, P. 61-80.
- Thiers, Jacques. (1990), "pour la langue polynomique", Actes du colloque international des langues polynomiques, Université de Corse, P. 5-10.
- Touati, Ramdane. (2018), Normalisation polynomique d'une langue fortement dialectisée et fragmentée : l'aménagement lexical du berbère, Thèse de doctorat, Aix-Marseille.

عرض كتاب: العدالة اللغوية لأوروبا والعالم [١]

أ.د محمد مازن جلال [٢]

يتناول هذا الكتاب – وهو من الإصدارات الجادة لدار نشر جامعة أكسفورد العريقة – قضيةً مهمةً من قضايا التخطيط اللغوي واللغويات الاجتماعية؛ هي تلك المتعلقة بالعدالة اللغوية. وينحو الكتاب منحى فلسفيًّا نحو تحديد مفهوم العدالة اللغوية ومقتضياتها وفق وجهة نظر الكاتب. يتناول الكتاب انتشار اللغة الوسيطة المشتركة في أوروبا وفي العالم – اللغة الإنجليزية – وكيف أن ذلك قد يكون أمرًا ضروريًّا لتحقيق العدالة. فمن العدالة أن تكون هناك لغة مشتركة تصبح محلًّا للتفاهم والتواصل والفهم المشترك، غير أنه يرى أنه على الرغم مما يمثله ذلك من عدالة تواصلية يتوسل بها لتحقيق الديمقراطية، فإنه ينطوي علي أنواع متعددة من الغبن واللاعدالة. يحاول الكتاب تبيين هذه القضية، وكيفية إصلاح ميزان العدالة اللغوية من وجهة نظره.

والكاتب فيليب فان پاريس Philippe van Parijs له تجربة شخصية؛ إذ إنه يعيش في مدينة بروكسل، عاصمة بلجيكا، ولد وترعرع ولا يزال يعيش فيها، مدينة أصبحت نتيجة صراع لغوي طويل، العاصمة الرسمية ثنائية اللغة لدولة ثلاثية اللغة؛ مدينة أصبحت الآن أيضًا عاصمة الاتحاد الأوروبي European Union ، كيان سياسي من نوع غير مسبوق أخذ على عاتقه منح مكانة متساوية لكياناته اللغوية كافة، السياسية، والقومية، ومن ثم أجبر على إنشاء أكبر خدمات للترجمة الفورية والتحريرية وأكثرها كلفة

١- صدر الكتاب بالإنجليزية بعنوان: Linguistic Justice for Europe and the World، عام ٢٠١١م عن دار نشر جامعة أكسفورد العريقة Oxford University Press، ويقع في ٢٩٩ صفحة.

٢- أستاذ علم اللغة - قسم اللغة الإنجليزية – كلية الآداب – جامعة السويس- مصر.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في تاريخ البشرية؛ ومن ثم فالكاتب لديه حساسية خاصة تجاه قضايا اللغة، فقضى خمس سنوات من حياته في مكابدة إعداد هذا المؤلَّف.

تنبع أهمية قضايا اللغة التي يتناولها الكتاب من إدراك ارتباطها المهم بتطلعات العدالة الاجتماعية سواء على المستوى الوطني أو الأوروبي أو العالمي. فاستخدام الإنجليزية لغةً وسيطةً مشتركةً ينتشر بسرعة مذهلة في أوروبا والعالم وتلك الظاهرة الشائعة التي لا سبيل إلى الرجوع عنها، ليست أمرًا ضارًّا، بل ينبغي أن تكون محل ترحيب، كما يرى الكاتب، غير أنها قد توَلِّد أنواعًا من الغبن والظلم الذي يحاول كتابنا أن يميط عنه اللثام.

يهدف الكتاب إلى مساعدة العلماء والناشطين وصانعي السياسات وعامة الجمهور، في النظر إلى القضية ببناء «تصور أشمل» يرشدنا إلى موقفنا من قضية العدالة اللغوية.

يسير الكتاب في محاولة أداء تلك المهمة، على النحو التالي: يقدم الفصل الأول صورة للآليات التي تكمن وراء العديد من الظواهر اللغوية من بينها انتشار اللغة الوسيطة، ويقدم الحجج التي تدعم وجوب استمرار هذا الانتشار وتزايد وتيرته، وتصف الفصول من الثاني إلى الخامس المضامين المختلفة التي يمكن أن ينشأ عنها الجور اللغوي. تتحدد في تلك الفصول المبادئ المرشدة التي ينبغي أن نسير على هداها حينما نسعى إلى إزالة الظلم أو الحد منه، في إطار كل مضمون من تلك المضامين. يركز الفصل السادس على التنوع اللغوي، ويناقش مدى منطقية ومعقولية تأييد المحافظة على هذا التنوع ودعمه، ويتناول علاقة ذلك بقضايا العدالة اللغوية.

محتوى الكتاب

يقدم **الفصل الأول**، صورة للآليات التي تكمن وراء العديد من الظواهر اللغوية، من بينها انتشار اللغة الوسيطة المشتركة في العالم- اللغة الإنجليزية- ويقدم الحجج التي

تدعم وجوب استمرار هذا الانتشار وتزايد وتيرته، فالالتزام بتحقيق العدالة الشاملة يبرر دعم نشر لغة واحدة مشتركة في أوروبا، وفي جميع أنحاء العالم، لغة واحدة مشتركة وسيطة تمكن الجميع من التواصل معًا، بصرف النظر عن اللغات الأم. في ضوء هذا لا ينبغي مقاومة التمكن من الكفاءة في اللغة الإنجليزية، بل الترحيب بذلك والتعجيل به، غير أن نشر هذه اللغة المشتركة نفسها قد يكون مصدرًا للظلم الاجتماعي. ولابد أن تكون هناك طرق لإزالة هذا الظلم، أو التخفيف منه، ويجب أن يؤخذ ذلك التحدي على محمل الجد.

في **الفصل الثاني**، يطرح الكاتب موضوع العدالة اللغوية من ناحية ضرورة تحقيق «التعاون العادل»، فما تم تقديمه في الفصل الأول ليس تعاونًا عادلًا، ويرى ضرورة تحقيق العدالة اللغوية التعاونية بتمكين من لم يتمكن من إتقان اللغة المشتركة، وتلافي ما يتبع ذلك من عواقب عدم التكافؤ في فرص العمل والطموح المهني والسياسي، ويدعو إلى تدعيم إتاحة مزيد من الفرص للتعلم ومقاومة أي محاولة لتقييد التدفق العالمي الحر للمعرفة والأفكار، وإثراء محتوى الإنترنت باللغة الإنجليزية، والمساهمة في تكلفة تعلم اللغة، دعمًا للتعاون العادل.

يؤكد **الفصل الثالث** فكرة العدالة اللغوية وتحقيق الفرص المتكافئة. فانتشار اللغة الإنجليزية لغةً مشتركةً يؤدي إلى عدم المساواة في الفرص المتاحة، ولابد من اتخاذ التدابير المناسبة لمنع التفاوت القائم على اللغة بتقديم العون للأقل حظًّا في الإنجليزية، وضمان التوزيع العادل للفرص المتاحة، بحيث لا يكون غير المتحدث بالإنجليزية أقل حظًّا ممن يتحدثون بالإنجليزية، وذلك من شأنه أن يعزز إسهام الجميع.

يقدم **الفصل الرابع** فكرة العدالة اللغوية من ناحية ضرورة تحقيق التكافؤ في المكانة

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

والتقدير بين اللغة الوسيطة المشتركة وغيرها من اللغات التي لا تحظى بتلك المكانة. في ضوء ذلك، يرى الكاتب أن الانتشار السريع للغة مشتركة (الإنجليزية)، والتعجيل لها لأسباب متعددة ربما يقلص من التقدير والمكانة المرجوة للغات المحلية الأخرى، فيظهرها بأنها أقل منزلة وأدنى مكانة. وقد يحدث ذلك ليس على مستوى الاتحاد الأوروبي فحسب، بل على نطاق عالمي؛ ومن هنا يدعو الكاتب إلى ضرورة تأمين العدالة اللغوية من خلال ضمان التكافؤ في التقدير، المنزلة، والاحترام للغات الوطنية التي هي في القلب من هويتها.

يطرح **الفصل الخامس** مفهوم «الإقليمية اللغوية»، ويرى الكاتب أن من مقتضيات العدالة ألا يكون نشر الكفاءة باللغة الإنجليزية وتقويتها على حساب إضعاف اللغات المحلية، فينبغي تأمين التعددية اللغوية على المستوى الوطني، وكبح غطرسة المتحدثين الأصليين للغة المشتركة، وإظهار الاحترام لتعددية اللغات المحلية، وتأمين مكانة اللغات الرسمية في أوروبا.

يطرح **الفصل السادس** موضوع تنوع اللغات؛ إذ يرى أن العدالة وتحقيق الاحترام للغات المحلية يبرر إضفاء الشرعية على وجود التنوع اللغوي وترسيخه، والمحافظة عليه بين المجتمعات المحلية. والسبب في وجوب الحفاظ على التنوع اللغوي لا يكمن في أنه ذو قيمة جوهرية في ذاته، ولا أنه أمر مفيد ثقافيًا وفكريًّا فحسب، بل لأنه ضروري لتحقيق العدالة اللغوية، وتحقيق التوازن في المكانة والتقدير والاحترام للغات.

لقد حاول هذا الكتاب أن يعالج كيفية ترسيخ العدالة عند التعامل مع المسألة اللغوية، وكان مصدر إلهامه الشعور بأن الأنظمة اللغوية الرسمية وغير الرسمية في بعض الأحيان جائرة جدًّا في عدد من النواحي، ومن ثم تسعى هذه الدراسة إلى توضيح مفاهيم العدالة التي تفترضها مثل هذه المشاعر وتحديد آثارها العملية. وقد أدى هذا إلى التمييز بين ثلاثة

تفسيرات للعدالة اللغوية: عدالة التعاون عند الاتفاق على لغة وسيطة مشتركة، وعدالة التكافؤ في الفرص المرتبطة بالكفاءة اللغوية للغة المشتركة الوسيطة، وعدالة الاحترام والتقدير للهويات الجماعية اللغوية الأخرى.

يرى الكاتب أنه ليس من العدل أن يتحمل غير الناطقين بالإنجليزية العبء الكامل لتعلم هذه اللغة المشتركة، ويمكن مجابهة هذا الظلم بتقديم العون المجاني من الناطقين بالإنجليزية.

وليس من العدل أيضًا أن تمنح اللغة الإنجليزية -عند اتخاذها لغة وسيطة - ميزة متعددة الأبعاد لذوي الكفاءة بها أو المتحدثين الأصليين لها، على وجه الخصوص فيما يتعلق بالتنافس على الوظائف بشكل متزايد في سوق العمل، دون غيرهم، ويمكن وقف هذا الجور من خلال تدابير تعويضية لصالح غير الناطقين بالإنجليزية في جميع أنحاء العالم بأسرع ما يمكن، واستخدام وسائل الإعلام الحديثة القوية والمتاحة لهذا الغرض، وتوفير أدوات التعلم اللازمة في التعليم الرسمي.

وليس من العدل في شيء احتقار اللغات الأخرى أو الحط من شأنها، فالعديد منها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالهويات الجماعية لمجموعات عرقية أخرى، والطريقة الأكثر فعالية لرفع الجور هنا يكون بتفهُّم العدالة اللغوية على أنها تكافؤ الاحترام، ومنح كل مجتمع لغوي الحق في استخدام لغته كوسيلة للتعليم والاتصال العام، ولا بد من تأمين بقاء مستوى كبير من التنوع اللغوي المحلي.

قد نحتاج إلى لغة مشتركة ووسيطة فعالة عادلة على المستوى الأوروبي والعالمي، لكن دون تمييز، مع الحيلولة دون انتقاص العدالة، وتلافي الآثار الجانبية لذلك.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

رؤية نقدية للكتاب

- يحفل الكتاب بالعديد من الإحصاءات والبيانات الثرية الداعمة سواء على المستوى الأوروبي أم العالمي؛ ومن ثم فهو ينتهج الطريقة العلمية واستخدام المعادلات، والصيغ الرياضية التي تحلل واقع الحال وتثبت كثيرًا من الحقائق الاقتصادية والاجتماعية.
- ينزع الكتاب الى الصبغة الفلسفية في عرضه لمسألة العدالة؛ وبالتالي فهو يتوخى هذا المفهوم بعيدًا عن الفكرة القانونية التي أسهب فيها كثير من القانونيين التي ظهرت في المواثيق الدولية والاتفاقيات الإقليمية، ومن ثم فهو طرح فلسفي جيد لفكرة العدالة.
- يحمل الكتاب رؤية توفيقة بين الواقع والمأمول، حيث لا يتنكر لواقع الحال من ناحية انتشار الإنجليزية لغة وسيطة، وهو يحاول أن يكون واقعيًّا في عدم مقاومة هذا الاتجاه، ولكنه يسعى لتلافي الآثار التي قد تنتج عن ذلك بتوعية متخذي القرار بخطورة الأمر، والعمل على اتخاذ خطوات ملموسة لتحقيق العدالة المنشودة.
- يستلهم الكتاب تجربة ذاتية للكاتب وتعايش لواقع ملموس، ما يؤكد صدقية الطرح الذي يقدمه الكاتب بأنه ينبع من تجربة شخصية عايشها في بلجيكا التي تحفل بواقع متعدد اللغات حتى كاد الأمر أن يصل بها إلى حد الاحتراب الأهلي دفاعًا عن اللغات والهويات المتنازع عليها هناك، وبروكسل التي نشأ بها الكاتب في القلب من ذلك كله، وهذا يؤكد صدقية القضايا الفلسفية التي يقدمها الكاتب، وواقعيتها.

- الكتاب مفيد في تنبيه الجهات التشريعية العالمية، فعلى الرغم من أن الكاتب يطرح أفكارًا حول فلسفة العدالة اللغوية، فإن أي نقاش مستقبلي في التخطيط اللغوي الوطني أو الإقليمي أو العالمي لابد أن يفيد من الأفكار التي يقدمها الكتاب عند صياغة الحق في اللغة، أو عند وضع المواثيق التي تنظم أمر اللغات.
- قد يؤخذ على الكاتب، رغم جدية ما يطرحه من أفكار، أنه يضيق من مفهوم العدالة في زوايا محددة رغم أن العدالة اللغوية المنصوص عليها في المواثيق الدولية تذهب الى أبعد مما ذهب إليه الكاتب، وقد يرجع ذلك الى نظرته الفلسفية التي تميل الى تكثيف الأفكار وتعميقها على نحو موجز.
- ربما يكون الكتاب مغرقًا في الحالة الأوروبية رغم الادعاء بعالمية الطرح وربما يكتنفه الغموض في العرض بعض الشيء، حيث تتكرر بعض الأفكار بصيغ أخرى في أكثر من فصل، غير أن الكتاب جد ثري ويستحق القراءة والتمعن لما يطرحه من أفكار فلسفية عميقة لمفهوم العدالة اللغوية.

ما يفيد منه المخطط اللغوي العربي

لا غرو أن للكتاب فوائد جمة للمخطط اللغوي العربي، نوجزها فيما يلي:

- الوعي بمفهوم العدالة والتمكين اللغوي مهم، كي يتسلح به كل من يتصدى لتخطيط أمر اللغات حينما يتعلق الأمر بتدريس اللغات العالمية، أو مسايرة الاتجاه بضرورة وجود لغة عالمية وسيطة مشتركة، والتنبه لما يمثله ذلك من أخطار ومزالق، وضرورة الحيلولة دون حدوث غبن لمن لم يتمكن من إجادة اللغة الوسيطة، وليس ببعيد عن ذلك قضية مدارس اللغات والتدريس بلغات أجنبية، والتوسع في إنشاء فروع لجامعات أجنبية في عالمنا العربي، وما تطرحه من تفاوت

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

في الفرص والتنبه للاختلالات المحتملة لانتشار بعض اللغات.

- من المفيد للمخطط اللغوي العربي، الإفادة مما طرحه الكاتب من ضرورة تقديم دول المركز الناطقة الأصلية باللغة المشتركة مد يد العون، وتوفير موارد مجانية، وتقديم أدوات الدعم اللازم لإتقان الإنجليزية، وعدالة تعليم اللغات في الدول غير الناطقة بالإنجليزية. ففكرة التعاون العادل لابد من الإفادة منها حتى تكون الدول على مصاف واحدة في إتقان اللغة الوسيطة.

- التنبه لعدم ازدراء اللغات القومية في خضم السعي لإتقان اللغة الوسيطة. فمن المهم أن نحافظ على لغتنا، ونوليها ما يلزم من اهتمام لمجابهة تيار العولمة الذي يقع مفهوم اللغة المشتركة في القلب منه، فلا بد من دعم اللغة بكل الوسائل الممكنة، وعدم التهوين من شأنها ، أو الانتقاص من مكانتها؛ فلا تزال لغتنا العربية حاملة الهوية والدين وعماد التراث، ولابد من اتخاذ ما يلزم من وسائل لبث احترامها وهيبتها في النفوس.

- يؤكد الكتاب الفكرة القديمة الجديدة، وهي ضرورة الجمع بين الأصالة والمعاصرة، فإتقان اللغات الوسيطة العالمية لا يجعلنا بحال من الأحوال نتنكر لهويتنا ولغتنا، ولا تزال قضية الهوية واللغة من القضايا الملحة التي تنبثق دائمًا من أي نقاش حول التخطيط والسياسة اللغوية.

هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

التخطيط والسياسة اللغوية

ونحن إذ نقدم هذه الباقة من الدراسات العلمية، يحدونا الأمل في أن يجد فيها القراء أفكارًا جديدة من زوايا متعددة، لعلها تكون حافزًا لهم للإسهام في هذا المجال الخصب، ميدان التخطيط والسياسة اللغوية.

ردمد (ISSN) : ١٦٥٨ - ٧٤١٣

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

ص.ب. ١٢٥٠٠ الريـــــاض ١١٤٧٣
هاتــــف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٩ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
mtsl@kaica.org.sa
http://www.kaica.org.sa